

UNIVERSIDAD NACIONAL de GRAL. SAN MARTIN

ESCUELA DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

ALUMNO: ALEJANDRO D. AYOS

DIRECTOR DE TESINA DE LICENCIATURA: LIC. JAVIER

G.RIO.

**TÍTULO DE TESINA DE LICENCIATURA: LA ENSEÑANZA
DE LA FILOSOFÍA EN LA ESCUELA MEDIA DEL GRAN
BS.AS.: UN ABORDAJE EMPÍRICO-TEÓRICO.**

SEDE MIGUELETE

GRAL. SAN MARTÍN, NOVIEMBRE DE 2017.

Indice General.

- Resumen..... Pág. 3
- Agradecimientos.....Pág.4
- Introducción.....Pág.5
- Marco Teórico.....Pág.7
- Fundamentación filosófica de la educación.....Pág.20
- Justificación de la problemática.....Pág.40
- Análisis de las entrevistas.....Pág.46
- Conclusiones.....Pág.59
- Bibliografía.....Pág.64
- Anexo.....Pág.65
- Cuestionario a estudiantes.....Pág.66
- Cuestionario a profesores.....Pág.106
- Apéndice.....Pág.114
- Datos Personales del alumno.....Pág.116

Resumen.

En este trabajo de tesina para acceder a la obtención de la licenciatura en Filosofía, hemos intentado pensar el estado altamente deficitario de la enseñanza de la misma filosofía en tanto asignatura en la escuela media pública en el Gran Buenos Aires; dicho déficit podría deberse hipotéticamente a la baja o casi nula calidad formativa, específica en dicha disciplina, de la mayoría de los profesores que acceden igualmente a su dictado. Para ello hemos realizado una investigación de campo en distintas instituciones públicas en el partido de Morón puntualmente, perteneciente al conurbano bonaerense. Metodológicamente nos hemos valido, más allá de la bibliografía pertinente, de diversas entrevistas a distintos estudiantes y a sus respectivos profesores para tratar de indagar y descubrir juntos el porqué de tal situación preocupante y a la vez realizar el intento, también colectivo, de hallar propuestas de mejoras para dicho escenario acuciante.

Agradecimientos:

A la comunidad educativa de la UNSAM, al director de esta tesina Lic. J.G. Río por su gran ayuda, al Dr. Antonio Tursi por su constante paciencia y buena fe, a los profesores y compañeros de cursada en la universidad, algunos de ellos amigos, a los estudiantes y docentes que logré conocer y entrevistar en las distintas escuelas y que prestaron desinteresadamente su tiempo y ayuda para hacer posible este trabajo de tesina, y por último, y en especial, a mi familia.

Introducción.

La variable educativa implica la toma de conciencia de un elemento clave en la manera de comprensión y evolución del aprendizaje humano en comunidad. Se trata de un elemento fundamental a la hora de generar nuevas formas de interpretar el complejo entramado estructural de la sociedad, y denota una gama de elementos que la constituyen y hacen a la educación del individuo. Se trata de una variable que ha cambiado conforme evolucionan las sociedades, no pudiendo dar cuenta de la existencia única de pensamientos globales sino de un amplio abanico de procesos de educación dependientes de los contextos de los que forma parte, respectivamente.

En la actualidad, este factor genera un nuevo paradigma en todo lo que refiere a los distintos modos educativos. En nuestro presente, el aprendizaje se vincula con ciertos elementos que se constituyen en claves fundamentales de su generación. Ello implica la necesidad de ofrecerles a los individuos una nueva pléyade de recursos que tiendan a brindarle una innovadora posibilidad de medios para aprender. Por tanto, es posible sostener que actualmente no se trata tanto del aprendizaje en sí, como históricamente así sucedió, sino de los medios para lograr tal nivel de educación, desplazándose un actor por otro, cambiando la óptica del problema.

En el campo filosófico, el entendimiento de estas problemáticas trasciende aquello que se orienta únicamente a propiciar el grado de captación de estos nuevos modos, enfocándose en aquellos factores subjetivos que normalmente son ignorados y que podrían generar nuevas maneras de interpretación de lo que denota la actualidad de dicho campo.

En el caso del Gran Buenos Aires que es el sitio donde hemos realizado, de manera recortada obviamente, nuestra investigación por ser un punto crítico a nivel poblacional en el país y dado lo dinámico y multifacético de los resultados posibles como consecuencia de su riqueza y entrecruzamiento cultural, puede apreciarse en el presente proyecto de graduación referenciado, que es posible sostener que existe un complejo sistema estructural en la sociedad que hoy reclama una reorientación en el proceso de la educación. Una serie de recursos vigentes atentarán contra la posibilidad de expandir libremente tal renovación, y por ello, esto constituye el punto de partida del presente análisis. Tales recursos deben brindar la opción al educador de generar una nueva pauta de acción al momento de comprender los distintos elementos que hacen a la posibilidad de promover un mayor o menor nivel de aprendizaje, con miras a mejorar tanto el nivel de educación como el grado de interrelación existente entre los distintos actores del proceso pedagógico en plena referenciación, de manera respectiva.

Marco Teórico.

Como se podrá apreciar en el presente apartado, en la actualidad existe en el Gran Buenos Aires una gran cantidad de recursos que al estar irresolutos o mal utilizados atentan contra la posibilidad de propiciar un marco educativo acorde como lo que la teoría indicaría. Es precisamente esta mala planificación parte fundamental del problema a tratar, ya que el tener un sistema educativo adecuado debe ser una prioridad para todos.

No obstante, como dijimos ya, en el Gran Buenos Aires, como resultante de una serie de situaciones no satisfechas que atentan contra este tipo de objetivos deseables, como lo es el tener un sistema educativo viable, es posible que existan en el aula misma factores que impedirán el libre nivel de aprendizaje y que irán en detrimento de la educación misma de modo omnicomprendivo.

Como resultado de ello, el nivel pedagógico segmentado en el término de lo que se analizará, enfocado a la educación pública en un sector del Gran Buenos Aires, denota una gran necesidad de mayor nivel de capacitación en el área filosófica en las aulas de nuestras escuelas secundarias, ya que el nivel de los profesores no se condice con el estándar pretendido.

Tal cuestión tiene como potencial origen el hecho estadístico de que existe una inmensa cantidad de docentes que dictan clases de la asignatura filosofía sin tener una acreditación profesional que los catalogue como profesores y/o licenciados en dicha disciplina con una titulación expedida por una institución pública o privada, hecho que irá a generar una sensación ambivalente entre el saber y el entender la filosofía misma.

Según un estudio realizado por A.Cerletti y G.Ruggiero, llamado *Enseñar filosofía en los bordes. Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense* proporcionado por la UNGS (2010), en función de una serie de datos relevados como consecuencia de entrevistas realizadas a docentes que dictan la asignatura filosofía en distintos puntos del Gran Buenos Aires, de un número de diez (10) de los mismos, sólo tres (3) de ellos acreditan una titulación como profesores y/o licenciados en filosofía, mientras el resto presentan una titulación como profesores y/o licenciados en otras disciplinas como ser Historia, Sociología, Cs. de la Educación y Derecho por tomar los casos más comunes.

“Si se toman en cuenta los espacios curriculares “Filosofía” (...), de manera independiente, se obtiene que sólo el 29% de los/las profesores/as que tienen a su cargo “Filosofía” poseen un título en Filosofía”.¹

Es por ello mismo insoslayable esta situación que atañe a la asignatura filosofía en la escuela media del conurbano bonaerense. El hecho de que un docente acredite o no un profesorado, una licenciatura o ambos títulos, en dicha disciplina puntual, es un dato enormemente relevante, pues nos obliga a analizar su experiencia y saberes al momento de la práctica educativa en el aula, ya que según este estudio del que partimos, arriba ya mencionado y cuyas conclusiones compartimos, de carecer de profesores de filosofía realmente acreditados como tal, los docentes que impartan la asignatura en cuestión tenderán a generar un menor impacto en el

¹ Cerletti, A/ Ruggiero, G; *Enseñar filosofía en los límites*.p.35, UNGS, Bs.As., 2010.

estudiante, provocando un proceso que en definitiva irá detrimento de la calidad educativa en el largo plazo.

El rol de la filosofía en tanto disciplina que se ocupa del saber y de las modalidades mediante las cuales el mismo se materializa en la subjetividad de los individuos, radica en el hecho de que busca comprender con sus propias metodologías, aquellas variables que hacen a la complejidad en lo que se refiere a la utilización de un método de enseñanza específico que tienda a generar una mayor participación del estudiante, de modo tal que se promueva la cohesión de éste en lo que hace al proceso pedagógico. Para ello, el tener a cargo del aula a un profesor *realmente* de filosofía, creemos que es fundamental.

En función de esto, W.Carr sostiene que este tipo de cuestiones relativas a la formación académica de los profesionales de la educación no es un elemento de escasa importancia en el proceso social de aprender y educar, sino que se basa en comprender la esencia de lo que hace a las maneras de acercarse entre las distintas partes en el momento del aprendizaje, esbozadas en el educador, como especialista, y el estudiante, de manera tal que se genere una nueva perspectiva al momento de promover los distintos aspectos para potenciar una vinculación entre ambos. Entiende que existe una dualidad de conceptos que se irán generando como mutuamente no excluyentes y participantes entre sí. Por un lado la teoría y por el otro la práctica profesional, abocada a la educación, ya que en la actualidad existe entre ambos campos una profunda brecha. Tal cuestión ofrece una comprensión de distintos elementos que interactúan de manera que el primero de éstos incida en el segundo y viceversa para lograr generar mejoras en la estructura social.

Como consecuencia, entiende que debe generarse un exaltamiento en las virtudes de las prácticas de educación, no sosteniendo que la práctica deba ser una suerte de procesamiento informativo robótico, de modo tal que se promueva una mecánica en lo que hace a la modalidad de enseñanza, sino que por el contrario la práctica de lo educativo refiere a cierto tipo de recurso absolutamente intencional, desarrollándose por los esquemas de los pensamientos que otorgan las experiencias a quienes se educan.

En el caso del aprendizaje en el Gran Buenos Aires, este tipo de elementos desconsiderados en general por los propios docentes tenderán a complicar más las instancias de educación referenciadas, lo que irá generando un mayor alejamiento entre el educador y el estudiante. Como consecuencia de ello, W. Carr entiende que:

“En consecuencia, “practicar” siempre es actuar en el marco de una tradición, y solo sometiéndose a su autoridad, los profesionales pueden comenzar a adquirir el conocimiento práctico y los niveles de excelencia por los que se juzgará su competencia práctica”. 1

Por tanto, este aspecto generaría una serie de variadas prácticas tendientes a ofrecer un marco de aprendizaje donde el sujeto tenga una capacidad de comprensión específica que se oriente a entender las nuevas realidades de la esfera de la educación, dentro de una variedad de recursos que permitirán al profesor ir ofreciendo nuevas maneras de acercamiento al estudiante promoviendo posibilidades diversas tendientes a generar un más elevado grado de participación

1_Carr, W; *Una teoría para la educación*, p. 96, Morata, Madrid, 2002.

entre las partes del proceso educativo. Al respecto, cada una de las prácticas educativas son sociales, por lo cual el esquema teórico individual del docente no se adquiere de modo aislado, sino que aprenderá y compartirá con otros colegas, de un contexto y entorno específico donde exista un nivel de compromiso en el aprendizaje que oriente al individuo a comprenderlo, conservándose por medio de las tradiciones el pensamiento y la práctica educativa.

Se trata, consecuentemente, de entender que las prácticas en lo que hace a los niveles educativos generan una nueva percepción al asimilar las nuevas modalidades que hacen a su elaboración íntegra, pero sin perder el tradicionalismo histórico. Por tanto, será posible concluir que el éxito en la esencia educacional dependerá de la manera en que se hace una efectiva estimulación a los docentes para que puedan conocer y entender los problemas específicos de la práctica del aprendizaje en la actualidad.

Al respecto, sostiene que la teoría y la práctica, las que pueden verse encontradas en una suerte de conflicto interno, denotan diferencias en lo que hace a los modos de ser generales. Mientras que las teorías se enfocan en ideas abstractas, sostiene Carr que las prácticas se focalizan en realidades complejas; mientras las primeras son inmunes al tiempo, las últimas dan respuestas a las demandas de la vida tradicional.

Citando a Colom Cañellas, en su obra *Postmodernidad y educación: fundamentos y perspectivas*, los problemas en la educación van mucho más allá de todo aquello que implica la realidad compleja del entorno en el que potencialmente el aprendizaje puede verse afectado. Estos cambios actuales en el modo de interpretar la versátil realidad de los aprendizajes y de los problemas que se presenta a los partícipes, se traducirán en los cambios de los modos de acceso al

saber, esbozados en la tecnología. Se menciona una sociedad de la información, en donde los datos se transmiten de manera instantánea:

“En la que no es necesaria la trascendencia hacia el futuro y en donde la historia desaparece, pues queda reducida a la memoria de los grandes ordenadores que guardan los datos necesarios para la instantaneidad del hombre y de sus necesidades “.1

Como resultado de ello, esta nueva apreciación en lo que hace a las formas de comprender las necesidades de las personas en la actualidad genera un innovador aspecto conceptual en lo que se refiere a las modalidades de enseñanza. En esta sociedad, el concepto económico de las mercancías se verá reemplazado por el de la información, pudiéndose comprender que en la era postmoderna el saber suele generar un reemplazo en el nivel en tanto recurso esencial, donde el valor histórico del capital se ve reemplazado por el del saber, es decir, por el de la información.

Entonces, se generan una serie de elementos que cuestionan la realidad del mundo innovador en el complejo entramado de situaciones que hacen a la esencia social referenciada, en un marco que se constituye como absolutamente distinto respecto del mundo tradicional en lo que hace a la generalidad del aprendizaje.

1_Colom Cañellas, A; *Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas*, p.14 ed .Educación y Cultura, Barcelona, 1997.

Se cuestionan, de esta forma, los modos de interpretar los paradigmas inamovibles y tradicionalistas, reemplazando la creencia en aquellos valores absolutos por la lógica de la necesidad.

Por tanto, estas cuestiones generan una nueva manera de comprender lo social, entendiendo que la educación es un recurso de gran relevancia en lo que hace a la captación de lo que es la finalidad del hecho, orientado en la posible realidad de asimilar las finalidades educativas. Esto se debe a que para generar un mayor nivel de profesionalidad en los fines orientados a mejorar el aprendizaje será fundamental tomar lo que hace a los modos de trabajar en el aula y fuera de ésta, propiciando un grado de identificación sustancial entre los actores específicos del proceso de aprender. La realidad de los aspectos generales orientados a mejorar el conocimiento, implica la existencia de un complejo sistema en donde dichos actores del proceso de aprendizaje necesitan de una vinculación específica y tecnológica de la información tratada en los términos de generar mejoras educativas que permitan que el estudiante se vea relacionado con los modos de trabajo de los educadores, respectivamente.

Al decir de C. Cullen las cuestiones del educar no refieren a una esencia o una idea arquetípica. Es una historia de complejas prácticas sociales. Lo que implica que no se logra de manera sencilla generar un tipo de educación específico, sino que el mismo es consecuencia de una serie de pautas producidas en el tiempo que permiten establecer espacios en el acontecimiento social de modo progresivo, para el caso. Sostiene que no se pretenderá definir objetivamente lo que implica el concepto de educación, sino, en hacer foco en las leyes propias referenciadas al progreso de la educación, desde un sentido absoluto que hará eje en las formas históricas de ésta. Es, específicamente, clave la comprensión adecuada de la

historicidad del discurso social, proponiendo una crítica específica a los argumentos del educar.

Lo que interesa en el análisis en cuestión, estriba, como dijimos, en la posibilidad de generar una crítica en los modos de educar, que se hallan en las prácticas sociales de la propia esfera pedagógica, argumento que promueve el comprender la esencia del medio educativo en la actualidad, que no solamente tendrá como basamento la historia de la educación, sino que hará un estudio que se enfoque en la política y en lo que hace a la ética del componente educacional. Existen tres prácticas que podrán entenderse como los preceptos fundamentales que el autor sostiene al respecto. Entre éstos, es posible citar en primera instancia a los modelos pretendidos en el momento de constituir el sujeto social del conocimiento; seguidamente, los criterios para la libre circulación del mismo; y finalmente, los logros esperados en relación con los fines del conocer.

Por tanto, es posible comprender que el conocimiento en síntesis tiene una gran y extensiva variabilidad de elementos que hacen a su instauración en la sociedad, los que repercuten en el modo de interpretación de las prácticas sociales que hacen la mención directa al mismo. Al respecto y en lo que hace a la escuela, entiende que la misma socializa al individuo, lo que denota el hecho específico, para el caso en cuestión, de que:

“La escuela recrea continuamente conocimientos producidos en otros contextos sociales y, para que los produzcan otros sujetos sociales distintos del maestro. La escuela no inventa el conocimiento ni monopoliza su circulación. Lo que sí hace es

enseñarlo, intencionalmente, sistemáticamente, públicamente”. 1

Lo que se entiende de ello radica en que la escuela enseña a todos y para todos de manera sistemática y a la vez democrática, de manera pluralista. De estos modos, será factible comprender el hecho de que la escuela es un medio en donde se podrá generar un aprendizaje que se hará íntegro para la totalidad de los protagonistas, por lo cual el acceso específicamente orientado a cada uno de ellos será difícil de conquistar, ya que cada uno de los estudiantes dará cuenta de distintos modos de interpretación de una misma realidad. De esta manera, será más que entendible el hecho de que no será fácil complacer a todos por igual. Por tanto, lógicamente este tipo de herramientas tenderá a generar una cantidad de recursos que potencien la integración entre los diferentes actores al momento del establecimiento de patrones de comportamiento institucionales, para el caso en cuestión.

W. Kohan sostiene que la filosofía de la educación es fundamental para establecer parámetros de cómo manejar los diferentes grupos sociales al momento de delinear los comportamientos de los sujetos durante todo el proceso de inducción educativa, sostenido en el hecho de que se deberá, respectivamente, enseñarla, practicarla y vivirla, generándose un movimiento de reflexión acerca de las diferentes modalidades de comportamiento de la filosofía de lo referenciado en los

1_ Cullen, C; *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación.* P.35, Paidós, Bs.As, 1997.

tiempos contemporáneos. Analizar la filosofía de la educación implicará el establecimiento de una serie de parámetros de entendimiento de los tiempos actuales del entorno del que es parte. Al tiempo, el autor sostiene que:

“Enseñar filosofía de la educación es practicarla. Cuando la filosofía es concebida como práctica colectiva, practicar filosofía de la educación también comporta enseñar (...) el valor de una filosofía de la educación estriba, en buena parte, en tanto pueda convertirse en un filosofar en la educación. Así, la educación deja de ser objeto externo e inerte de la teorización filosófica y se vuelve realidad práctica que origina, alimenta y da sentido al movimiento filosófico”. 1

Sostiene al respecto, citando a Carr, que será fundamental que la filosofía se produzca en el contexto mismo en que se la enseñe y que el profesor se torne en un *filósofo* de la educación. Sin tal cuestión aquí referenciada, será difícil que el estudiante logre sentirse parte específica de este tipo de aspectos, de manera que se generarán algunas condiciones inoportunas para que se establezca el aprender. Por tanto, se deberá tener en consideración una serie de argumentos que tiendan a propiciar una gama de elementos fuertes que promuevan la interacción entre los distintos actores al momento de establecer cómo comportarse en lo que hace a la temática educativa. La filosofía tiene para ofrecer un sustancial aporte al fundamento de la educación en la medida en que logre generar distintos escenarios tendientes a contribuir a que el estudiante se pueda identificar con el profesor.

1_Kohan, W; *Filosofía de la educación*, p. 147, ed. Univ. de Salamanca, Salamanca, 1996.

Como resultado de ello y en función de las distintas prácticas profesionales académicas, este tipo de elementos tenderán a propiciar un incremento en el grado de participación de las partes intervinientes en el acto educativo, lo que generará un recurso importante para que el estudiante logre identificarse con la educación misma, siendo dicho profesor a cargo el responsable de la vinculación entre el estudiante y la misma.

Sostiene el autor además que la educación deja de ser objeto externo e inerte de la teorización filosófica y se vuelve realidad práctica que origina, alimenta y da sentido al movimiento filosófico.

Tales implementaciones prácticas promoverán una conducta esperable de cada uno de los estudiantes, generando una mayor participación de los mismos en los sistemas educativos y permitiéndoles incrementar una vinculación tendiente a la intervención entre la teoría y la praxis con los propios docentes, lo cual se materializará en una serie de prácticas que generarán distintas maneras de comportarse al momento de entender lo que implica la estructura del aprendizaje de modo integral y cohesionado, en los distintos niveles del quehacer educativo.

Como sostiene por su parte L. Althusser, la disciplina filosófica, desde una concepción marxista asentada en el materialismo dialéctico, tiene un gran nivel de importancia en todo lo que hace a la esencia misma del aprendizaje, de manera tal que logre incorporarse en todos los niveles de educación del individuo, o sea, del estudiante. Sin embargo el autor hace real hincapié, y esto es un aspecto más que trascendental, al momento mismo de establecer los distintos niveles de aprendizaje y la importancia de contar con una acreditación que puede en ciertas instancias marcar diferencias entre quien tiene y quien no tiene una certificación en los niveles superiores del aprendizaje filosófico:

“Es necesario prever, prácticamente, para todas las otras ciencias y estudios, sean literarias o científicas, jurídicas o médicas, etc., la presentación especial de un certificado de capacidad filosófica, que tendrá por objeto la garantía de que los problemas teóricos propios a cada disciplina sean vinculados a los problemas epistemológicos generales de la filosofía”. 1

Como se puede apreciar, la cuestión de dar cuenta de certificados que acrediten ser específicos de la disciplina filosófica será fundamental para dar una credibilidad de más alcance para con el alumno, algo crucial y potencialmente necesario para acrecentar un mayor nivel de vinculación entre las partes al momento mismo del aprendizaje. Así puede comprenderse que este aspecto será clave posiblemente para erigir las maneras propias de llegar a generar una férrea identidad entre la disciplina del aprendizaje filosófico y los mismos participantes del proceso educacional. De manera consecuente, el nivel de participación de cada uno de los actores es sustancial en la medida en que haya una convalidación de estudios filosóficos que potencie esa confianza en el enseñante.

En el caso de que este aspecto sea indiferente a las prácticas citadas, este nivel de incidencia descendiente en la vinculación con el aprendizaje por parte del alumno podría verse influido por un docente que no se hallare capacitado para el

1_ Althusser, L; *El lugar de la filosofía en la enseñanza*, p.25, ed. Univ. Autónoma de Sinaloa, México, 1978.

logro de enseñar la disciplina desde un abordaje filosófico, de manera que el título específico que posea potencialmente podría ser clave para afirmar tales prácticas. A lo largo del próximo apartado se podrá observar la incidencia de contar con una acreditación al mismo instante en que se lleven adelante los distintos grados de enseñanza en los niveles de educación media y los efectos que tienen en la subjetividad de los alumnos a través de distintas entrevistas que hacen a la posibilidad de abordar tal circunstancia.

Fundamentación filosófica de la educación.

Ya en la antigua Grecia podemos rastrear en su cultura las primeras especulaciones sobre aquello que consideramos educación:

“Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y trasmite su peculiaridad física y espiritual. Con el cambio de las cosas cambian los individuos. El tipo permanece idéntico. Animales y hombres, en su calidad de criaturas físicas, afirman su especie mediante la procreación natural. El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón. Mediante ellas adquiere su desarrollo un determinado juego libre, del cual carecen el resto de los seres vivos, si prescindimos de la hipótesis de cambios prehistóricos de las especies y nos atenemos al mundo de la experiencia dada. Incluso la naturaleza corporal del hombre y sus cualidades pueden cambiar mediante una educación consciente y elevar sus capacidades a un rango superior. Pero el espíritu humano lleva progresivamente al descubrimiento de sí mismo, crea, mediante el conocimiento del mundo exterior e interior, formas mejores de la existencia humana. La naturaleza del hombre, en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la trasmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación. En la educación, tal como la practica el hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere en ella el más alto grado

de su intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida a la consecución de un fin. De ahí se siguen algunas conclusiones generales. En primer lugar, la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad. El carácter de la comunidad se imprime en sus miembros individuales y es, en el hombre, el zón politikon en una medida muy superior que en los animales, fuente de toda acción y de toda conducta. En parte alguna adquiere mayor fuerza el influjo de la comunidad sobre sus miembros que en el esfuerzo constante para educar a cada nueva generación de acuerdo con su propio sentido. La estructura de toda sociedad descansa en las leyes y normas escritas o no escritas que la unen y ligan a sus miembros. Así, toda educación es el producto de la conciencia viva de una norma que rige una comunidad humana, lo mismo si se trata de la familia, de una clase social o de una profesión, que de una asociación más amplia, como una estirpe o un estado".¹

Si nos remontamos también a los comienzos mismos de la filosofía en la antigua Grecia, en ella podemos hallar las primeras especulaciones entre filosofía y educación. Entre los diálogos platónicos encontramos uno en particular, en el cual Sócrates desplegará con su interlocutor una problemática sumamente pertinente para nuestras indagaciones: ¿Es la virtud enseñable, transmisible, o no lo es?, nos referimos por supuesto al diálogo *Menón*.

¹ Jaeger, W; *Paideia: los ideales de la cultura griega*, p. 10 ed. F.C.E., México, 1946.

Sócrates declara, en dicho diálogo a su discípulo Menón, que para él la naturaleza de la virtud es aún un misterio. Menón muy influenciado por los sofistas no sabe muy bien qué responder ante dichos requerimientos teóricos de Sócrates, confundiendo a la virtud con el mero cumplimiento de deberes públicos o privados, equivocando Menón el hecho de dar ejemplos con el de suministrar definiciones. Sócrates se pregunta también sobre la esencia misma de la virtud, ¿será el poseer ciertas cualidades morales, como la sabiduría y la justicia, acaso? ¿cuál es su definición? A estos requerimientos Menón responderá que la virtud es la capacidad de mandar *justamente* a los demás, llegando a sostener que la justicia es la virtud misma, y más tarde añade una tercera conclusión: que la virtud consiste en poder procurarse el bien; aunque el propio Menón duda de que estas respuestas, un tanto improvisadas, se acerquen a ser las más adecuadas para brindarle a Sócrates.

Justamente la duda razonada es el método socrático, y por extensión filosófico, por excelencia: la ignorancia de la que parten ambos al empezar a dialogar, acerca de qué es la virtud y si esta puede o no enseñarse, será el comienzo que los hará arribar a la verdad.

Sócrates le hace entender al joven que, para aprender, tiene el alma necesidad de dudar, de incorporarse, y de hacer un retroceso sobre sí misma, que la coloque justamente en el camino de la verdad: así le expone su teoría de la reminiscencia, fundada en la inmortalidad del alma y en la metempsicosis, es decir, en el recuerdo. El alma, cuando duda y se interroga a sí misma, recuerda que antes de estar unida a un cuerpo, ha vivido libre, porque es inmortal: y que su vida actual no es más que uno de sus modos de ser. Reflexionando más, se va representando con mayor claridad la misma verdad, que ha conocido primitivamente. Por la

reminiscencia, pues, se ve conducida a la verdad en esta vida terrestre. Dice Sócrates:

(...) "Dicen que el alma humana es inmortal, que tan pronto desaparece, que es lo que llaman morir, como reaparece; pero que no perece jamás, por esta razón es preciso vivir lo más santamente posible; porque Perséfone, al cabo de nueve años, vuelve a esta vida el alma de aquéllos que le han pagado la deuda de sus antiguas faltas. De estas almas se forman los reyes ilustres y célebres por su poder y los hombres más famosos por su sabiduría; y en los siglos siguientes, ellos son considerados por los mortales como santos héroes. Así, pues, para el alma, siendo inmortal, renaciendo a la vida muchas veces, y habiendo visto todo lo que pasa, tanto en ésta como en la otra, no hay nada en ella que no haya aprendido. Por esta razón, no es extraño que, respecto a la virtud y a todo lo demás, esté en estado de recordar lo que ha sabido. Porque, como todo se liga en la naturaleza y el alma todo lo ha aprendido, puede, recordando una sola cosa, a lo cual los hombres llaman aprender, encontrar en sí misma todo lo demás, con tal que tenga valor y que no se canse en sus indagaciones. En efecto, todo lo que se llama buscar y aprender no es otra cosa que recordar".¹

Es conocida la experiencia que Sócrates lleva adelante aquí de modo decisivo:

¹ Platón; *Diálogos II*, p. 301, Gredos, Madrid, 1992.

llama al esclavo de Menón, el cual por no ser considerado hombre en tiempos paganos, no poseía instrucción alguna. El mismo descubre sin esfuerzo, sólo con la asistencia de Sócrates quien lo va guiando, diversas verdades de tipo matemáticas, más precisamente de geometría, que sorprenden a su amo. ¿Qué ha ocurrido aquí? pues, el esclavo de Menón no ha hecho más que acordarse, en el sentido profundo de la palabra, y unir ideas nuevas a ideas primeras, que por falta de reflexión dormían en cierta manera en el fondo de su alma. La conclusión es, que es preciso interrogarse a sí mismo sin tregua; la reflexión es, entonces, el segundo paso en la indagación de la verdad.

Pero entonces queda en pie la pregunta ¿la virtud es enseñable? Sócrates propone buscar la solución por el método de la hipótesis, único que debe seguirse desde que se renuncia a determinar directamente la naturaleza de la virtud. He aquí la hipótesis: si la virtud es una ciencia, puede ser enseñada; si no, no puede serlo. Digamos desde luego que la virtud es un bien, evidentemente, pero este bien en particular que es la virtud ¿forma parte de la ciencia o se halla separado de la misma aun siendo un bien? Dijimos que la virtud es un bien con relación a la sabiduría, única capaz de hacerla útil. Entonces, la sabiduría debe ser, o la virtud toda, o una parte de ella, mas la sabiduría: ¿es un don de la naturaleza o un fruto de la educación? ¿Es natural o adquirida? Esta es la cuestión. La experiencia cotidiana prueba que, habiendo tantos insensatos, la sabiduría no sería natural al hombre, ¿pero acaso no podría ser fruto de la educación? sí, en tanto existan maestros que la enseñen y discípulos que la aprendan; pero Sócrates no los conoce...

En este momento del diálogo llega Anito al que se le pregunta si no hay maestros que enseñen la virtud, como los sofistas, por ejemplo. Anito se indigna, ya que los únicos maestros, a su juicio, son los hombres virtuosos. No, no hay maestros; y la prueba de ello es que los más virtuosos entre los griegos, como Temístocles, Arístides y Pericles, no recibieron la virtud de sus padres, ni tampoco pudieron transmitírsela a sus hijos. Entonces, la virtud no es una ciencia, no puede enseñarse. La virtud, así como la conjetura verdadera que aconseja a los hombres virtuosos tan bien o mejor que la ciencia, no es un fruto de la educación, ni tampoco un don de la naturaleza. ¿Qué es entonces? Un don de los dioses, según Sócrates, como la inspiración poética, al sentenciar:

(...) "Por lo que a nosotros toca, si en este discurso hemos examinado la cuestión, y hemos hablado como debíamos, se sigue que la virtud no es natural al hombre, y que no puede aprenderse, sino que llega por influencia divina a aquéllos en quienes se encuentra, en conocimiento de su parte; a menos que se nos muestre algún político, que sea capaz de comunicar su habilidad a otro. Si llega a encontrarse uno, diremos de él, que es entre los vivos lo que Tiresias entre los muertos, si hemos de creer a Homero, que dice de este adivino: Que es el único sabio en los infiernos, y que los demás no son más que sombras, errantes a la aventura. En la misma forma, semejante hombre sería, respecto de los demás, en lo relativo a la virtud lo que la habilidad es a la sombra".¹

Y añade por último:

¹ Platón; *Diálogos II*, p. 328, Gredos, Madrid, 1992.

“Nosotros no sabremos la verdad en esta materia sino cuando, antes de examinar cómo se encuentra la virtud en el hombre, emprendamos a indagar lo que ella es en sí misma”.¹

Estas palabras que cierran el diálogo, nos remiten a su comienzo. La cuestión de la naturaleza de la virtud queda en pie por entero; pero Platón no por eso ha dejado de dar con intención las reglas del método para la indagación y para la discusión filosóficas. En esto consiste en gran interés de este diálogo.

En el *Menón* hallamos varios puntos de debate y de discusión: primero el que Sócrates presenta como la teoría de la reminiscencia, o sea, el hombre aprende al recordar lo que su alma ya sabía pero que esta había olvidado, aunque de algún modo justamente el alma luego al recordar vuelve a saber. En este punto por un lado encontramos a nuestro juicio dos elementos importantes a tratar: primero que es obviamente un modo de aprendizaje, el de Sócrates hace dos mil quinientos años, absolutamente distinto al tipo de aprendizaje y enseñanza ilustrado e institucional de la modernidad que perdura en lo elemental hasta hoy: la relación profesor, como portador del saber, y su decantación en el estudiante como receptor de ese saber del que el mismo carece y debe absorber.

Pero dicha teoría socrática justamente se debe unir también con lo que se sentencia al final del diálogo: que la virtud, entendida por ejemplo en clave política, no es enseñable, no es transmisible, sino que quienes la poseen deben agradecer a los dioses por concederles semejante don. De aquí se desprenden otras

1_ Platón, *Diálogos II*, p. 311, Gredos, Madrid, 1992.

especulaciones considerables para nuestras indagaciones.

Por un lado esbozan un cierto elitismo socrático-platónico, ya que no todos pueden acceder a aprender y/o a enseñar un conocimiento o capacidad en particular, en este caso la virtud. Y esta concepción fruto de un universo simbólicamente pagano y pre-cristiano colisiona con los intentos del sistema institucional educativo amplio y democrático de la modernidad que es la escuela, sostenida en los ideales iluministas, en la cual todos los individuos pueden y deben aprender distintos conocimientos para su pleno desarrollo y autarquía personal, y de ese modo formar parte del plexo social contribuyendo al buen funcionamiento del mismo. Aunque hay algo que resulta interesante destacar y rescatar de la teoría de la reminiscencia socrática aun hoy por su aire estimulante para el trabajo en las mismas aulas: la idea de que un individuo posee potencialidades y talentos varios que él mismo en el presente puede llegar a desconocer, y que si cuenta con la asistencia de un buen profesor de filosofía, como lo fue Sócrates, pueden llegar sorpresivamente a florecer y enriquecer su auto-estima, su vida. Los profesores que dictan filosofía hoy en nuestras escuelas deben así entenderlo: El estudiante es un sujeto que posee saberes, diversos conocimientos y experiencias, no es un mero “recipiente a llenar”; sólo precisa que un profesor capacitado cabalmente, y no improvisado, sepa y quiera estimular todas esas cualidades dormidas, ese es el desafío.

Por otro lado, Immanuel Kant además de haber sido uno de los más grandes filósofos de la historia y erigir un sistema filosófico absolutamente renovador también tuvo tiempo para ocuparse de los problemas concernientes a la pedagogía. Se sabe que impartió algunos cursos de dicho tópico que han llegado a nosotros gracias a los apuntes que oportunamente tomara un alumno suyo llamado F.T.Rink y que hoy forman un pequeño escrito llamado justamente *Pedagogía*, que son muy considerados y tenidos en cuenta cuando de teorías de la educación hoy se trata. Allí el filósofo alemán nos describe qué concepto tenía él de lo que es la educación:

“La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino. La Providencia ha querido que el hombre deba sacar el bien de sí mismo y le habló, por decirlo así: ¡Entra en el mundo!, yo te he provisto de todas las disposiciones para el bien. A ti te toca desenvolverlas, y por tanto, depende de ti mismo tu propia dicha y desgracia. El hombre debe desarrollar sus disposiciones para el bien, la Providencia no las ha puesto en él ya formadas, son meras disposiciones y sin la distinción de moralidad. El hombre debe hacerse a sí propio mejor, educarse por sí mismo, y, cuando malo, sacar de sí la moralidad. Meditándolo maduramente, se encuentra esto muy difícil: la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre. La inteligencia, en efecto depende de la educación, y la educación, a su vez, de la inteligencia. De aquí que la educación no pueda

avanzar sino poco a poco, y no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencias, que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes”.¹

Kant lleva adelante la afirmación de que sólo el hombre puede ser educado:

“El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante”.²

Si los hombres no lograrían desenvolverse gracias a la herramienta que es la educación, quedarían atrapados en su mera animalidad, observa Kant, o sea, presos de sus instintos más básicos. De este modo, Kant lleva adelante una clara y rotunda distinción entre el hombre y el animal mas no desconoce bajo ningún concepto lo animal que existe en el hombre, de allí la importancia de los cuidados y la forma esmerada de crianza que el hombre actual debe tener para con los niños, o sea de las nuevas generaciones, para no ver naufragar a los más jóvenes. En este sentido Kant también establece un concepto claro de lo que debe ser la pedagogía:

1_Kant, I; *Pedagogía*, p.34, ed. Akal, Madrid, 1983.

2_ *Ibíd.*, p.29.

“El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino. Los padres ya educados son ejemplos, conforme a los cuales se educan sus hijos, tomándolos por modelo. Si éstos han de llegar a ser mejores, preciso es que la Pedagogía sea una disciplina; sino, nada hay que esperar de ellos, y los mal educados, educarán mal a los demás. En el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido.

Un principio de arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia”.¹

Fundamentalmente, la razón es la que traza un límite con nuestra propia animalidad, es por esto mismo que Kant, en este pequeño opúsculo, mantiene desde ya un racionalismo a través del cual el sujeto tiende, o por lo menos eso debe esperarse de él gracias al aporte de la educación, a operar moralmente bien. El máximo aporte que la educación puede hacerle al sujeto, es convertirlo en un ser moralmente bueno que pueda lograr convivir con otros individuos en sociedad.

¹ Kant, I, *Pedagogía*. p.36, ed. Akal, Madrid, 1983.

Pero para que la educación logre este objetivo en el sujeto, es decir, haciéndolo capaz de formar parte de una sociedad regida en la buena conducta moral de cada uno de sus integrantes, Kant observa a la vez ciertos pasos previos que se deben dar si se desea llegar a tal fin contractual:

“Por la educación, el hombre ha de ser, pues:

- a) Disciplinado: Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie.*
- b) Cultivado: La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias. Algunas habilidades son buenas en todos los casos; por ejemplo, el leer y escribir; otras no lo son más que para algunos fines, por ejemplo la música. La habilidad es, en cierto modo, infinita por la multitud de los fines.*
- c) Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama la civilidad. Exige estas buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. Se rige por el gusto variable de cada época. Así, agradaban aún hace pocos años las ceremonias en el trato social.*

d) *Hay que atender a la moralización. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos*".¹

La influencia general de la filosofía crítica kantiana expresa el pensamiento de la sociedad culta europea de su época, preocupada por salvar los idearios científicos en boga, en un momento histórico, pleno siglo XVIII, en que la metafísica más rancia a destiempo seguía abarcando todo el panorama especulativo dejando, también por ello en evidencia, a la vez, a la metafísica germana ya sin respuestas y agotada. Kant por ello se dará al esfuerzo intelectual titánico de convertir a la rezagada filosofía en una ciencia, actualizándola de acuerdo a su época y dejando tras de ella la influencia divina, ya perimida en este punto, en los álgidos problemas concernientes a las teorías del conocimiento; a partir de Kant dios pasará a ser un mero motor volitivo de nuestra moralidad, pero dejará de estar en el centro de la metafísica misma, completando y mejorando de este modo, las elucubraciones de Descartes, Berkeley y Hume.

En cuanto a los motivos esenciales que explican la influencia de su filosofía en las especulaciones sobre la educación, son justamente su fundamentación de la moral, y también un cierto rechazo a la educación escolar religiosa, como preludeo del surgimiento de la escuela laica, es decir, religiosamente neutral. Veamos cómo las concepciones de su sistema filosófico repercutían en su visión de lo que

¹ Kant, I; *Pedagogía*, p. 38, ed. Akal, Madrid, 1983.

debía ser una educación libre de toda costumbre maliciosa para los niños, que pudiesen generar hábitos indeseables en su formación:

“La parte positiva de la educación es la cultura. El hombre se distingue por ella del animal. Consiste, sobre todo, en el ejercicio de las facultades de su espíritu, por lo cual, los padres han de proporcionar ocasiones favorables a sus hijos con este fin. La primera y principal regla aquí es que se prescinda, en lo posible, de todo instrumento”.¹

Y continúa:

“Un hombre es tanto menos libre e independiente, cuanto más hábitos tiene. El hombre, como todos los demás animales conserva cierta inclinación a lo que se le ha acostumbrado desde el principio. Impídase, pues, que los niños se habitúen a alguna cosa y que nazca en ellos ninguna costumbre”.²

Hay otro *leit motiv* en la obra kantiana que merece ser tomado en consideración cuando se tiene la vista puesta en su pensamiento acerca de la educación. Se trata de la intensa convicción ilustrada del progreso o, para decirlo de otro modo, en el progreso del género humano hacia lo mejor de sí, hasta alcanzar su perfectibilidad intentando hacerlo escapar, de esta forma, de la ignorancia, de la repetición estéril y sin sentido valiéndose de distintas herramientas pedagógicas:

1_Kant, I; *Pedagogía*, p.57, ed. Akal, Madrid, 1983.

2_ *Ibíd.*, p.54.

“Lo relativo a las facultades superiores del espíritu comprende la cultura del entendimiento, del juicio y de la razón. Al principio también se puede educar el entendimiento, en cierto modo, pasivamente, citando ejemplos para la regla, o al revés, encontrando reglas para los casos particulares. El juicio indica el uso que se ha de hacer del entendimiento.

Es necesario comprender lo que se aprende o se habla, y no repetir nada sin que se comprenda. ¡Cuántos leen y oyen sin comprender, aun creyéndolo así! Para evitar esto, se necesitan imágenes y cosas”.¹

Y prosigue en esta línea aconsejando:

“Se educan mejor las facultades del espíritu, haciendo por sí mismo todo lo que se pretende, por ejemplo, cuando se pone en práctica la regla gramatical que se ha aprendido. Se comprende mejor un mapa, cuando se le puede hacer por uno mismo. El mejor recurso para comprender, es producir”. (...) “Por eso es de una extrema importancia, enseñar a trabajar a los niños desde el principio” (...).²

Es así que los seres humanos ya desde niños deben aprender a vivir en comunidad con los otros, comportándose debidamente y observando las normas sociales que la educación moral desde la escuela debe enseñarle y lograr desarrollar en ellos. La necesidad de una educación moral brindada a los individuos es absolutamente indispensable para que los mismos sean capaces de internalizar dicha la ley moral, más allá de los premios o castigos y de las

¹_ Kant, I; *Pedagogía*, p.68, ed. Akal, Madrid, 1983.

²_ *Ibíd.*, p. 68.

costumbres y hábitos que son muchas veces perniciosos en una temprana edad y que pueden atentar contra este objetivo normalizador último: el orden social.

La razón y su auxiliar que es la educación institucional, son las que deben generar claramente la intención de que en cada uno de los individuos anide y actúe la máxima moral, este es el objetivo de la pedagogía kantiana y de todo su razonamiento práctico en definitiva. Justamente, la pedagogía según Kant no es otra cosa que un lógico desprendimiento de su famoso imperativo categórico con afán de universalización práctica.

En este sentido, y procediendo a rastrear dónde pueden hallarse los orígenes de la pedagogía del filósofo alemán, nos encontramos con el pensamiento de otro gran pensador que generó en Kant una gran admiración y con el cual coincidió en buena parte de sus postulados: J.J. Rousseau.

Con su famosa obra *Emilio, o de la educación*, que generó en el profesor de Königsberg una enorme influencia, el autor ginebrino barruntó largamente acerca de cuestiones fundamentales de educación y pedagogía, en el libro primero de esa dilatada obra señala:

“Débiles nacemos, y necesitamos de fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos de asistencia: nacemos estúpidos, y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, eso lo debemos a la educación. La educación es efecto de la Naturaleza, de los hombres, o de las cosas. (...) La educación de los hombres es el uso que nos

enseñan éstos a hacer de este desarrollo”. (...) 1

En general, la teoría kantiana de la educación, y sobre todo sus propuestas concretas, son deudoras, lo repetimos nuevamente, de la corriente misma de la Ilustración, lo mismo que el conjunto de su filosofía. La influencia de Rousseau es especialmente significativa en este aspecto, este influjo se nota particularmente en el hecho de que ambos comparten el objetivo de desarrollar en el alumno una autonomía de juicio, la idea de enseñar a pensar en vez de enseñar pensamientos hechos:

“El único hábito que se debe dejar que tome el niño, es el de no contraer ninguno”.²

También compartieron cierta repugnancia por los castigos y la primacía de la formación sobre la instrucción en su aspecto moral y virtuoso.

“A las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación”. 3

El espíritu ilustrado e luminista de Rousseau, al igual que el de Kant, le hacía entender claramente el fin último que tiene la educación, que no puede ser otro que el contrato social:

1_ Rousseau, J.J; *Emilio, o de la educación*, p. 2, Porrúa, México, 2005

2_ *Ibíd.*, p. 24.

3_ *Ibíd.*, p. 2.

“Cuando un padre engendra y mantiene a sus hijos, no hace más que el tercio de sus funciones. Debe a su especie hombres; debe a la sociedad hombres sociables; y debe ciudadanos al Estado”.⁴

Kant fue un pedagogo que persiguió la concepción enciclopédica de un hombre ideal, que sea capaz de llevar acabo por su propia cuenta, y de manera independiente, sus acciones de acuerdo a esas mismas normas morales que él ha internalizado y pueda así actuar en la sociedad en plena armonía con sus semejantes, y a la vez que ese imperativo categórico, que esos mandatos morales basados en obrar siempre bien, por el mismo hecho de obrar adecuadamente, puedan ser universalizables, generalizables. Desde ya que tamaña empresa no sería posible de aplicarse y cumplirse sin el auxilio de la educación institucionalizada: la escuela a la que cada uno de nosotros desde la más temprana edad debió asistir.

Este imperativo categórico, estas máximas morales, como ya señalamos, son de alguna forma el ideal máximo y perpetuo de todo el pensar práctico kantiano, el cual, sin su sustento pedagógico basado en la educación y en la escuela misma, como observamos más arriba, sería imposible, ya que la propia educación masiva es la única manera que ha creado el sujeto moderno para soterrar su propia animalidad primaria y controlarla.

La educación, así, es la unidad nuclear de toda civilidad posible para el sujeto.

4_ *Ibíd.*, p. 12.

Es la que nos permite ir más allá de nuestras primeras inclinaciones volitivas primarias y lograr trascendernos y convertirnos en seres sociables y aptos para colaborar con los otros en un contrato común y sin violencia entre los mismos. Aquí también están presentes, no solo las ideas pedagógicas en cuanto a la formación moral de los individuos de este modo entendidas por Kant y el pensamiento ilustrado e iluminista del s. XVIII, sino toda su cosmovisión política. Este opúsculo sobre pedagogía nos enseña el camino que el sujeto debe llevar adelante para conseguir su más plena emancipación individual que no puede darse ajena a la colectividad a la que pertenece, y a la que se accede solo mediante, lo decimos una vez más, la educación.

La conclusión que creemos debemos tomar de las enseñanzas de Kant relacionadas con la educación y con nuestro propio trabajo, estriban en la importancia que tiene para la filosofía la misma. La educación pensada sin el auxilio de la filosofía, hace que la primera corra el riesgo de ser minimizada al carecer de un marco reflexivo que la abarque en su totalidad como objeto de su estudio. La educación gracias al estar dotada de un arduo pensamiento filosófico que la ubica en el justo centro de sus reflexiones, como hemos visto en la elaboración kantiana, se convierte en el vehículo supremo de la moralidad, como paso previo que tienen los individuos para desarrollar sus capacidades intelectuales y vivir en armonía junto a los seres semejantes que lo rodean. Para el caso de las clases de filosofía, que se imparten en las aulas de la escuela media a nuestros adolescentes que las habitan diariamente, estas deben ser llevadas adelante por profesores dotados si o si de un amplio bagaje en nuestra disciplina, corriendo el riesgo, si este requisito indispensable de transmisión axiológica no se cumple, de que los presupuestos racionales kantianos ya enunciados acerca de la

internalización moral del buen obrar y sus consecuencias sociales naufraguen y promuevan, por lo tanto, no solo el sin sentido y vaciamiento del propio acto de educar, sino también la terrible consecuencia de que cada vez más jóvenes queden al margen del mundo en el que vivimos, no pudiendo desenvolverse adecuadamente en él y viendo derrumbados sus posibles proyectos de vida.

Justificación de la problemática

En la actualidad, los conceptos relativos a la educación en filosofía, particularmente, tienen una impronta formativa que es indispensable para la constitución de futuros ciudadanos que posean una subjetividad crítica de la realidad. La manera de educar debe trascender el aula, la propuesta de cafés filosóficos con los adolescentes, la creación de algún tipo de ágora moderna, serían muy auspiciosos en este sentido de acuerdo a la persecución de los objetivos de una ciudadanía futura mejor preparada para afrontar los grandes desafíos que el mundo tardo-moderno nos exige, de modo tal que sea posible generar una modalidad de interpretación específicamente orientada que contribuya socialmente a hacerlo plausible en los hechos. En este contexto, es necesario, si se quiere, entender la esencia de dichas problemáticas al momento de captar las maneras de arribar a los distintos públicos.

En este sentido, tomamos como referencia la modalidad educativa en cuatro escuelas públicas secundarias del GBA, en particular en el partido de Morón*, puntualmente. La hipótesis de nuestro estudio de campo, basado en entrevistas a profesores de la asignatura filosofía y a sus respectivos alumnos, parte del hecho que intentaremos probar, de que la materia filosofía, en las escuelas secundarias públicas del Gran Buenos Aires, no se enseñaría de una manera acorde y similar entre aquellos profesores que demuestran ser especialistas de dicha disciplina, es decir, con título de base en profesorado y/o licenciaturas en filosofía, y otros profesores y/o licenciados que pertenecen a distintas disciplinas afines, pero que no tendrían un sustrato epistemológico de fondo filosófico, más allá de estar habilitados para su dictado; existiendo así una diferencia sustancial de

conocimientos filosóficos entre el primero de los grupos docentes y el segundo. Dicha diferencia sustancial de conocimientos filosóficos entre los dos grupos de profesores repercutirá, creemos, sustantivamente en la enseñanza de la asignatura; por ello el primer grupo, es decir, los profesores con título acreditado en filosofía, posiblemente obtendrán en su curso de filosofía a lo largo del año, mejores resultados pedagógicos y de aprendizaje entre sus alumnos, que el segundo grupo compuesto por profesores que acreditan títulos en otras disciplinas que no es la filosófica.

Por lo tanto, y a causa de esta diferencia que nosotros consideramos sustancial, hay una discrepancia entre los modos de entender la asignatura tratada y de arribar a los estudiantes que deben cursarla en el sexto año del secundario.

Esos desajustes se pueden apreciar entre los cuarenta estudiantes de sexto año del nivel antes mencionado (veinte varones y veinte mujeres) que hemos entrevistado en el mes de noviembre de 2016, quienes oscilan entre los 17 y 20 años de edad, y que se encuentran en un proceso de aprendizaje fundamental que contribuirá para la vida propia de los mismos en cuanto sujetos. Asimismo, se ha procedido a entrevistar a sus respectivos profesores, cuatro en total, de aquéllas cuatro escuelas arriba ya mencionadas, siendo estos tres varones y una mujer, con una edad promedio entre los 35 y 40 años de edad, para poder apreciar sus modalidades de educación, sus pensamientos, sus valoraciones y divergencias localizados en torno a ello. En tres de estos casos, hemos entrevistado a profesores que acreditan estudios formales en filosofía, mientras que el restante docente de la asignatura los acredita como licenciado en sociología.

El presente análisis nos surgió en función de una base bibliográfica de fondo que es la lectura de A. Cerletti y G. Ruggiero (2010), titulada *Enseñar Filosofía en los bordes. Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense*, la cual logrará constituirse en la herramienta catedrática para su realización tomada también como estado de situación y disparador de dicha problemática al momento de esbozar nuestro trabajo de tesis, siendo el único estudio existente hasta la fecha que aborda dicha problemática.

La realidad indica, en función de una serie de datos que se han extraído de la investigación arriba mencionada, la siguiente comprobación empírica ya enunciada por nosotros aquí anteriormente: de diez profesores que dan clases de la asignatura filosofía en escuelas públicas del Gran Buenos Aires, apenas tres de ellos son profesores y/o licenciados en filosofía, teniendo así, una base acreditante de estudios epistemológicos y catedráticos en nuestra disciplina; en tanto que los restantes siete profesores y/o licenciados en distintas disciplinas, son apenas conocedores o legos de las temáticas de la materia, y que, por lo tanto, no tienen especialización alguna en filosofía, sino en otras áreas como lo son Historia, Sociología, Cs. de la Educación, Derecho, lo cual genera en nosotros la firme certidumbre, de que no hay un conocimiento íntegro desde el plano interno de la actividad filosófica, ya que dictan muchas asignaturas similares pero no enfocan su saber en el filosófico, puntualmente.

Como puede apreciarse, la filosofía es algo más que comprender un tema en particular. Se trata pues de una herramienta que tiende a generar el conocimiento íntegro de un saber diferente, que consiste justamente en la posibilidad de filosofar, de ir contra el sentido común. Ello implica que se deberá adquirir una actitud perspicaz y problematizadora de la realidad íntegra, de manera tal que

haya una circulación de conocimiento entre los participantes del mismo, más allá de lo que el profesor sepa y logre transmitir.

Se trata de lograr promover una suerte de “ida y vuelta” entre los partícipes educacionales al momento mismo de generar tales modalidades de clases en filosofía. De esta forma, es susceptible el logro de posturas filosóficas y políticas simultáneas en donde sea posible captar una manera de entender a la disciplina desde el plano interno de la misma, a fin de re-orientar la actividad profesional en una serie de aspectos tendientes a brindar mayor participación de los estudiantes como sujetos con un saber previo que les debe ser reconocido.

Esta manera de comprender la realidad filosófica requiere de actualizar el conocimiento a los aprendizajes actuales, desde la aplicación no de una filosofía convencionalista y tradicionalista, que solamente se basa y se sostiene en la enseñanza atemporal y antojadiza de los clásicos, como si con ellos solamente pudiéramos entender y dar cuenta de todos los problemas del siglo XXI al mismo tiempo, sino por medio de abordajes filosóficos contemporáneos en donde se logre permitir entender la esencia misma de la actualidad de dicha herramienta educativa.

Enseñar filosofía no es simplemente comprender la actividad de educar o de poseer un eufemístico y cómodo *pensamiento crítico*, como mera postura políticamente correcta, sino que denota la cuestión de captar lo que realmente es filosofar, entendiendo a la misma particular y específicamente.

Se hace directamente una mención a una materia que da cuenta de una serie de elementos que implícitamente la distinguen de otras asignaturas, debido a que estas implicancias que la misma ofrece a los participantes del proceso de educación tienen repercusión en el largo camino de sus vidas como sujetos

críticos, lo que irá a generar una toma de conciencia de largo plazo que trascienda lo que acontezca en el aula, de allí su impronta diferencial y sus intenciones de perdurar en los alumnos, de manera firme, lo que irá a generar tanto un proceso de aprendizaje particular al momento de ofrecerse como un recurso diferente para lograr resultados patentes en el desenvolvimiento de la subjetividad de los estudiantes en lo que hace a sus vidas como intérpretes críticos de la realidad, motivo por el cual la calidad en la educación filosófica es un recurso trascendental y que no todo docente se halla en condiciones de satisfacer para orientar mejoras en lo que hace a las conductas de los individuos en todo momento y en todo lugar, de manera íntegra.

Se trata, el enseñar y aprender filosofía, de una práctica de tipo no vertical, sino transversal y a la vez horizontal, en donde se permitirá captar la realidad de un saber que invita a la participación de los estudiantes. Estos postulados forman parte fundamental de una actividad que se debe enseñar de un modo realmente inclusivo, sin perder nunca, a la vez, la rigurosidad teórica de los contenidos expuestos por parte del profesor encargado del curso, en el cual la finalidad será generar siempre nuevos modos de asimilar la complejidad cada vez más dilatada de lo real, más allá del aula, brindando para ello nuevos conocimientos y abriendo nuevos horizontes del saber a los estudiantes; prácticas diferenciales que deben estar a cargo de profesores formados en nuestra disciplina: la filosofía.

*Dichas cuatro escuelas secundarias públicas referidas del partido de Morón son las siguientes: Escuela de Educación Técnica nro. 4 "I Brigada Aérea", El Palomar (orientación en Electrónica y Aeronáutica) 6to. 2da.; Escuela Secundaria Básica nro. 9, Villa Sarmiento (orientación en Cs. Sociales, reconvertida a EGB) 6to."A";

Escuela Educación Media nro. 3, "Leandro N. Alem", El Palomar (orientación en Comunicación y Cs. Sociales) 6to. 1era.; Escuela Secundaria Básica nro. 31, "Manuel Dorrego", Morón (orientación en Cs. Sociales y Artes) 6to. 2da.

Análisis de las entrevistas.

En el presente apartado veremos que es posible comprender que existen distintas modalidades específicamente orientadas al análisis de la manera en que se dictan las clases de filosofía en las escuelas públicas, y trataremos de entender así el proceder de los estudiantes y sus respectivos profesores. Se analiza el concepto de cómo se dictaron las cursadas de la asignatura filosofía.

En primer lugar, se toma como referencia la opinión esbozada por Laura H., quien sostiene que la asignatura es interesante, que existe una serie de variables que le permiten al estudiante sentirse a gusto con la forma en que es enseñada, aunque opina que el tiempo otorgado durante el año a la materia es insuficiente para ser comprendida totalmente, dado que el programa es muy amplio y no se puede entender en tan poco tiempo una temática tan extensa, como lo es ésta.

En segundo lugar se toma como referencia a Román S., quien sostiene, contrariamente, que a la asignatura le faltó un contenido más apropiado, dado que al ser una escuela de orientación técnica la posibilidad de comprender esta materia naturalmente es más escasa, como consecuencia de la ausencia de un programa un tanto más acorde a la enseñanza bajo dicho régimen técnico. No por ello critica al docente, al contrario, sostiene que el nivel de enseñanza del mismo igualmente sí es acorde con lo requerido y que el mismo profesor le permitió sentirse considerado e incorporado a las clases, y entiende, además, que el programa es muy rico en contenidos, pero un tanto complejos, también, por el escaso tiempo en que se les ofrece en el secundario, un año apenas.

En tercera instancia dentro de los estudiantes cuya opinión brinda un modo de comprensión diferente, ameritaría destacar la opinión de Leandro V., quien

referencia que también faltaron contenidos en el programa a causa del desconocimiento del profesor de categorías filosóficas fundamentales, nociones básicas como pueden ser por ejemplo materia y forma y acto y potencia aristotélica o como el mundo de las Ideas platónica. Pareciera que este profesor no usa siquiera un manual mínimo de filosofía expedido por el Ministerio de Educación y no tendría en su haber lecturas elementales de autores clásicos de filosofía, ya que si bien sostiene que el docente tuvo un aspecto vinculante con los alumnos, igualmente a ello se le suma la escasez de tiempo que es clave para concluir devaluando aún más su interés por la materia.

Al decir de Leandro C., si bien el modo de dictar la asignatura tuvo una gran incidencia en todo lo referido a sus modos de interpretar la disciplina y logró comprender la esencia de una materia que en sus basamentos no conocía, considera a la vez que es fundamental para los alumnos a futuro obtener con la asignatura una perspectiva que denote un saber del filosofar mayormente vinculante con las teorías, que brinde a los estudiantes el tener una nueva mirada más interiorizada de los conceptos que se orientan a propiciar un mayor nivel de conocimiento; propone como ayuda a esta problemática la necesidad de la proyección de películas con temáticas filosóficas que los asistan para dichas complejidades. Por ello también sostiene que es necesario que la materia sea dictada desde los inicios de la secundaria para poder aprender mejor la misma. Como puede apreciar Jacqueline G., le gustó la materia pues tuvo, gracias al aporte del profesor, la posibilidad de ampliar sus esferas de comprensión, y que además se permitió su participación en el aula gracias a los debates dados, así, no existieron solamente conceptos teóricos, sino que se brindó un abordaje orientado a satisfacer la posibilidad de vinculación entre los propios estudiantes,

de modo tal que se escuchen modalidades reflexivas en torno a los pensadores tratados y al aprendizaje mismo de las problemáticas filosóficas estudiadas, ya que al estar en un espacio reflexivo grupal se permitió conocer pensamientos colectivos que circulaban en el curso y que ella ignoraba.

Como entiende Juan Martín A., el docente fue fundamental para permitir que se lograsen incorporar nuevas maneras de interpretar la filosofía, pero sostiene el hecho de que resultaría clave brindar menos conceptos y propiciar un nivel de debates y de participación general aun mayor, orientando la materia a tratar menos temáticas de filosofía teórica y un mayor nivel de filosofía práctica, o sea mayores conocimientos de ética, requiriendo del profesor, nuevamente, un mayor nivel orientado a generar debates y pensamientos en torno a la realidad contemporánea que le toca vivir como joven, y a la vez más abocada a una hermenéutica actual de los problemas filosóficos y no tanto a los contenidos de filosofía antigua.

Sebastián F., por su parte, comprenderá que la esencia misma del aprendizaje estriba en generar un nivel participativo mayor en lo que hace a la profundidad de los conceptos, sosteniendo que el profesor a cargo, no tuvo un gran nivel de incidencia en aquello que refiere a los conceptos que trató en clase, además del escaso tiempo que la materia tiene, por lo cual concluye en su respuesta a la última pregunta requerida, que se tornaría necesario que otros jóvenes, en el futuro, tengan en años anteriores a cursar sexto la posibilidad de conocer la materia para generar una mayor incidencia en los ellos. Además, el tiempo es un factor clave que impide al docente ganar mayor terreno en el uso adecuado de la bibliografía, más allá de las consideraciones negativas sobre el profesor que le

tocó en suerte al considerarlo falto de una preparación básica en las temáticas filosóficas tratadas.

Como entiende Gonzalo P., *“Hubiera estado bueno haberla tenido muchos años antes porque tiene muchas cosas para enseñarnos y conocer, es muy interesante y nosotros tenemos que seguir estudiando y saber más de filosofía para poder intervenir más en nuestra realidad y tratar de cambiarla, para tratar de tener ideales colectivos”*, denotando la inmediatez en la necesidad de haber precisado de cursar dicha asignatura en los años anteriores de la escuela. Considera que su profesor se desempeñó realmente bien en cuanto a los contenidos que dictó y que se relacionó muy bien con todos.

En tanto, Anahí R. entiende que *“No es suficiente, tendría que tener otra hora más y considero que es muy buena idea poner filosofía de cuarto año en adelante. Me hubiera encantado de chica tener una materia donde te digan que podés ser lo que quieras ser, ya que a la edad de los doce o trece años los chicos quieren ser aceptados, que los incluyan, y por ese motivo dejan de ser ellos para ser lo que el entorno quiere que sea”*. Entiende también que el tiempo es insuficiente para que independientemente del trabajo del docente se permitiera generar niveles de participación de importancia en lo que refiere a los modos de interacción entre el profesor y el alumno, respectivamente, aunque refiere que el profesor llevó adelante un trabajo muy bueno con todo el curso durante el año.

Alejo C, finalmente, entiende que el nivel de incidencia de los temas repetidos por el profesor le generó una sensación de aburrimiento y falta de interés; como irá a ser factible en todo en cuanto a que refiera que no tuvo, ni hubo, atractivo alguno por la materia, lo que influye de modo negativo al momento de expresarse acerca de la misma. Este argumento denotó la necesidad específica de satisfacer los

deseos del estudiante en lo que hace a la posibilidad de comprender la disciplina con un abordaje diferente y amplio, que no ocurrió durante el año, y que le brindase la posibilidad de tener un registro de apertura subjetivo que, en términos de un colegio técnico, las materias habituales lejos se hallan de ofrecerlo. Por tanto, estas cuestiones promovieron un resultado negativo en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura e impidieron, al mismo alumno, el logro de una identificación con la misma.

Al decir específico, si se quiere, de Adriana P., *“considero que tendríamos que haber tenido en años anteriores la materia para poder aprender muchas más cosas sobre la filosofía. También pienso que en los programas de la materia se le tendría que dar más trascendencia a temáticas estéticas relacionadas justamente con el arte (sic), es decir, profundizar más la relación entre arte y filosofía si es que cabe esa posibilidad”*, este testimonio denota la importancia que tiene el contar con mayores niveles de tiempo para generar mejoras educativas, de manera tal que se materialicen nuevas formas de lograr disfrutar los aspectos prácticos de la filosofía, como lo es el arte.

Al mismo instante, la respuesta de Denise T., se torna muy importante dado que contempla el concepto de aburrimiento desde la perspectiva propiamente orientada a la enseñanza y denota la existencia de un cambio en lo que hace a la actitud para encarar la materia en cotejo directo con la participación de un docente y el reemplazo del siguiente, argumentando que no se sentía cómoda en el curso ya que el docente inicial *“no era profesor de filosofía”*, de modo tal que no ofrecía ningún tipo de constancia que lo demostrara en cuanto tal. Al respecto, ella sostiene desde su experiencia que el docente anterior *“Tenía otro concepto de la materia, yo la veía aburrida y densa, porque antes de tener al nuevo profesor de*

filosofía teníamos a otro que no lo era, y que daba la materia muy “sacada de libro”, o sea, de forma muy esquemática y con poco “vuelo” teórico, nada que ver con el nuevo, que sabe un montón y se notaba que tiene vocación como docente y profesor en filosofía, que le apasiona enseñar y estar con adolescentes, y se comprometió mucho con el grupo para sacar la asignatura adelante”.

El aspecto fundamental de su opinión no se justifica, en lo que hace a la percepción personal, ni en el aburrimiento ni en la escasa cuestión de la participación en clase del docente para con los estudiantes, sino en la toma de conciencia de un cambio de actitud para con el docente en relación directa con su forma de dar la clase producto de su enseñanza y nivel de instrucción, a lo que la estudiante citada le brinda un nivel de mayor importancia respecto de los individuos que han sido entrevistados anteriormente, lo que repercute en la forma de comprensión del asunto en cuestión. De esta manera es posible entender que se le brinda un nivel de valoración a la formación específica del profesor y se entiende que tal elemento será clave para maximizar el interés del estudiante en la cursada.

Al decir de Esteban V., en tanto, “los contenidos no los podría evaluar porque realmente no hubo una gran interacción en el aula, y como tuvimos que hacer todo cada estudiante por su lado, más allá de algunas actividades grupales que recuerdo hicimos, no presté mucha atención a lo que el profesor que tuvimos este año nos enseñaba. Me dio la sensación de que todos los temas eran lo mismo, que el profesor los daba de memoria con su propio método y que no le interesaba demasiado profundizar en los distintos temas, igualmente al final creo que aprobó a todo el curso, o a casi todos”.

Como se puede entender en este sentido con la cita previamente referenciada arriba, es posible comprender que la repetición de temáticas y la toma de conciencia por parte del estudiante de que se hallare el docente dictando una cursada de modo mnemotécnico repercute directamente en la imposibilidad de generar debate y conciencia en la materia para el propio estudiante, de manera tal que lejos de diferenciarse de las materias técnicas a las que se encuentra acostumbrado, finaliza siendo diferente en la visión del mismo pero desde un plano lejano respecto de la posibilidad de incidir en el adolescente. La modalidad de clase es, como resultante justamente de la capacitación filosófica de los profesores, uno de los elementos claves al momento de establecer los patrones de comportamiento del estudiante y de la posibilidad de insertarse en la temática, lo cual irá a repercutir en el nivel de interés del citado en las clases y en la idea de generar debate al mismo tiempo que orientarse directamente en la posibilidad de adentrarse en las charlas.

En tanto, Gabriel L. sostiene que a lo largo de la cursada no se logró generar una adecuada empatía con el docente pues no tenía una gran incidencia en los estudiantes, debido a que *“las explicaciones del profesor quizás eran buenas, no lo sé, pero las daba para mí de manera desgana y así es muy difícil participar con interés y aprender. Nunca nos preguntó que opinábamos de los temas que se trataban en el aula, así que cada uno hacía la suya (sic), como si fuese la clase de matemáticas o algo así. Al final del año era como que ya le daba clases a una parte del curso nada más, no sé, no lo entendí, también sus clases fueron algo confusas”*.

Como puede comprenderse, la filosofía trasciende la posibilidad de ser simplemente, si se quiere, una asignatura más, de manera tal que los tesoros que

ella esconde se convierten en elementos trascendentales al momento de ser *bien* enseñada como materia en las escuelas secundarias, de lo contrario, se pierde en el olvido. Como prueba de ello, los argumentos que sostiene el entrevistado ofrece la posibilidad de entenderla en este caso, justa y lamentablemente, como una asignatura más, y no como diferente, distinta.

La falta de orientación filosófica del docente choca con el posible e inicial interés de los alumnos tendiendo a imposibilitar el aprendizaje íntegro y los niveles de participación de los mismos, generando una serie de argumentos en el joven que impedirán al mismo involucrarse con sus conceptos.

Este nivel bajo de incidencia en el aprendizaje, escasamente orientado a los contenidos iniciales que todo profesor debería perseguir en sus clases, generará en sus alumnos una serie de reacciones adversas relativas a imposibilitar el interés en los mismos. La no consideración de estos pormenores, por parte del adulto, será fundamental para anular la identificación entre el estudiante y los temas tratados a lo largo del año.

Igualmente, cabe destacar que la mayoría de los estudiantes entrevistados, nos contaron que fueron evaluados por los profesores con distintas modalidades según el programa de la materia; modalidades en general de su agrado: por intermedio de trabajos prácticos grupales e individuales, mediante debates grupales y también generales, y en casos puntuales con evaluaciones individuales durante el ciclo lectivo.

También a lo largo de las entrevistas acumuladas en la investigación, los estudiantes, en su mayoría, dicen haber recorrido durante el año, una serie de temáticas diversas y enriquecedoras; como también estudiado distintos autores tanto clásicos como muchos de ellos contemporáneos*.

En cuanto a las entrevistas realizadas a los profesores de los alumnos, los tres profesores que acreditan una titulación en filosofía muestran varios puntos en común. Todos coinciden en que la asignatura puede y debe articularse con otras disciplinas y materias, y que la escuela no es un sitio único y privativo donde poder enseñar filosofía, denotando una amplitud didáctica que rebasa el aula misma, aunque en ambos puntos perciben a la vez ciertas dificultades o trabas burocráticas para estos fines, como también perciben ciertos “simulacros” a la hora de promoverse esta suerte de transversalidad entre la asignatura y otras similares en los casos en que se generan estos intercambios de contenidos; ya que dichos “talleres” representarían muchas veces más bien una puesta en escena, que un concreto fluir de saberes por ellos deseados como profesores a cargo de los cursos.

También los mismos profesores titulados en filosofía coinciden en resaltar que debe existir una didáctica especial para enseñar la asignatura, basada en lo que en común denominan “debates filosóficos” en el aula en torno, fundamentalmente, a temáticas y filósofos contemporáneos, con los cuales los estudiantes, aseveran, se entusiasman más, sin descuidar a los clásicos.

La idea de este intercambio con sus estudiantes y la puesta en juego de los contenidos que ellos proponen semanalmente les resulta fundamental para una circulación plena de los saberes tratados en clase, generando y promoviendo un tratamiento enriquecedor para ellos mismos como profesores y para sus alumnos, logrando que la asignatura misma no se torne vertical o abúlica, sin que esto signifique perder rigurosidad conceptual de los temas tratados.

Vale aclarar que en ninguno de los tres casos los entrevistados referenciaron utilizar manuales filosóficos provistos por el Ministerio de Educación, sino textos

fuentes., sus modos de evaluación coinciden en ser abiertos y múltiples: trabajos prácticos grupales e individuales y fundamentalmente participación en clase, más allá de algunas evaluaciones escritas necesarias a lo largo del año.

Cuando son preguntados acerca de por qué enseñan la asignatura, y si se sienten satisfechos al hacerlo responden en un mismo sentido: que dan clases de filosofía por vocación, por haber estudiado dicha disciplina en profesorado o

universidades y que se sienten felices al hacerlo por hallarse en su mismo hábitat.

En referencia a la pregunta de si creen que un profesor de filosofía debe observar un compromiso social para con sus estudiantes también coinciden respondiendo afirmativamente dado la esencia humanista de la propia filosofía, el interés de que sus estudiantes puedan desarrollar sus diversas subjetividades ayudándolos a ello desde su tarea profesoral, y por supuesto, no desconociendo los contextos socio-económicos y culturales de la zona en donde están emplazadas dichas escuelas públicas en las que ejercen y de las cuales son vecinos sus estudiantes: el oeste del Gran Buenos Aires. Este hecho último, les imprime a ellos un ánimo de mayor y más álgido acompañamiento para con los adolescentes y de la comprensión perentoria para con los mismos, ya que muchas veces el mismo hecho de dar clases en una coyuntura áulica que no siempre es la mejor o la más esperada así lo requiere.

En cuanto al cuarto y restante profesor que no acredita estudios formales en filosofía, sino en Sociología, las respuestas a las mismas preguntas varían, creemos, considerablemente. En cuanto a la pregunta de si la asignatura puede o debe articularse con otras disciplinas y saberes en la escuela, el entrevistado responde que no está muy seguro de que sea una buena idea, y más aún, considera que se debe enseñar filosofía de manera aislada a las demás

asignaturas *“sin invadir otros espacios curriculares”*, ya que no sabe cuán relevante para su asignatura puede ser ese intercambio interdisciplinario en la práctica, y más aún considera que dichos cruces epistemológicos podrían carecer de cierto fundamento empíricamente probado.

Paralelamente, no sabe bien qué responder cuando se le consulta sobre si el aula debe ser el lugar privativo para enseñar su materia, desconociendo, según refiere, de experiencias alternativas en filosofía, aunque concluye en que el aula *“es el mejor lugar para aprender”*.

En cuanto a sus consideraciones didácticas, realiza actividades grupales e individuales, con exámenes convencionales, focalizando su interés en autores y temáticas clásicas; también señala su interés en que sus alumnos traten de aprobar la asignatura y que no resulten aplazados, en este aspecto dice ayudarlos para que eso no ocurra, sosteniendo así que es un buen profesor y dándose por satisfecho en su proceder como tal. Prefiere dar sus clases *“de un modo más ordenado y no tan de ida y vuelta”* con sus estudiantes para que las mismas no se conviertan en *“caóticas”* para él. Dice desconocer si hay otras alternativas didácticas viables o específicas a la materia, más allá de las que él utiliza.

En este sentido, recuerda haber querido en el pasado reciente ser más flexible en su metodología de enseñanza, pero sostiene que los resultados de dichas experiencias no fueron muy positivos, argumentando que *“perdía el control sobre el grupo ya de por sí muy problemático y disperso”*. Dicho profesor tampoco menciona la utilización de manuales de filosofía para dictar sus clases, sino sus propios *“apuntes”*.

Por último refiere dictar la asignatura desde hace relativamente poco tiempo, más que nada por necesidad económica y porque se le está permitido como sociólogo

dictarla, al haber gran demanda de profesores para la materia filosofía. También reconoce no estar muy al tanto de la historia de la filosofía, y que trata en la medida de sus posibilidades, aprender más con respecto a la misma mientras la va dictando.

No queda muy claro si le gusta impartir la misma, aunque aduce que preparar el programa le resultó algo difícil y que por ello aborda los contenidos que le son más familiares como pueden ser los de filosofía política y ética con los cuales se siente más seguro.

En cuanto a un supuesto compromiso social por parte del profesor de filosofía con sus estudiantes, su enfoque e interpretación de la pregunta es completamente distinto a los otros casos, ya que si bien refiere que es necesario desde ya, dice evitar ciertos debates que puedan generarse en el aula en torno a la coyuntura política nacional, ya que provocan discusiones muy airadas que no generan nada productivo y que le quitan tiempo a él como profesor para desarrollar las temáticas semanales, que son de apenas de dos horas cátedra. Por último sostiene como muy positiva la participación y el interés de sus estudiantes en política, pero las evita en sus clases, y de darse trata de disuadir las mismas, porque de lo contrario: *“todo se hace más complicado”*.

*Ver este punto referido a los autores contemporáneos en particular, en la sección “Cuestionario a estudiantes” de nuestro Anexo hacia el final de este trabajo.

Conclusiones.

Como se puede entender a lo largo de las diferentes entrevistas, se relevaron una serie de opiniones muy diferentes y dependientes de la propia percepción de cada estudiante, pero que, aun manteniendo esas discrepancias, coinciden en un elemento específico: la calidad de la asignatura, y la recepción que ellos tuvieron de la misma, en relación con el nivel del docente ha sido más que diferenciada. Ello es consecuencia, a nuestro juicio, de que algunos pocos docentes encargados de dictar la materia son profesores y/o licenciados en filosofía, y otros docentes, si bien están habilitados para dictarla, no estudiaron formalmente nuestra disciplina sino otras afines, generando dicha marcada diferencia en las cátedras, con dos tipos de recepciones en el estudiantado de la asignatura muy marcadas y diferentes.

Los modos de relación del docente y la materia para con el estudiante depende, en la opinión del último, según hemos apreciado en las entrevistas tratadas, en el mayor o menor grado de nivel de formación del profesor a cargo. Ello tiene una implicancia directa en la forma en que los docentes de la asignatura generaron o no vínculos con sus alumnos en el aula.

Por ello hemos podido comprobar nuestra hipótesis inicial gracias a las distintas entrevistas tratadas arriba, pues aquellas consultas realizadas a los estudiantes que respondieron satisfactoriamente en su relación con la asignatura, fueron los mismos que cursaron con profesores de filosofía graduados en dicha disciplina; mientras que el resto de los alumnos que concluyeron haber tenido una experiencia negativa con la materia, fueron los mismos que cursaron con el docente acreditado como sociólogo.

Más claramente: los estudiantes que tuvieron como profesores a los tres graduados en profesorado y/o licenciaturas en filosofía respondieron muy satisfactoriamente a la asignatura, ya que se relacionaron de muy buena manera con los profesores en cuestión y viceversa. La materia les resultó enormemente útil para su vida cotidiana, gustaron y se interesaron vivamente con sus contenidos y autores, y hasta concluyeron que la hubiesen querido cursar en algún año anterior de su escuela secundaria.

Todo lo contrario ocurrió con el docente de la asignatura que acreditó ser sociólogo: sus estudiantes no generaron vínculos fuertes con él, ni tampoco el docente por su parte con ellos. En general la materia no les resultó de utilidad en el día a día, ni sus contenidos ni tampoco los autores tratados les resultaron muy atractivos y además, en general, desestimaron la idea de haberla deseado cursarla en años anteriores.

Los tres docentes graduados en filosofía estuvieron de acuerdo, cuando fueron entrevistados en que es muy positivo el entrecruzamiento de los contenidos en filosofía con el de asignaturas afines; coincidieron en elaborar didácticas específicas para la asignatura, incluso utilizando textos fuentes, películas temáticas y el modo de evaluación de ellos fue siempre múltiple, abierto y constante; y expresaron sentirse plenamente *filósofos* por vocación, disfrutando de su trabajo en el aula, además de promover una idea clara de la necesidad, para con sus estudiantes y el medio en donde trabajan, de observar un sostenido compromiso social que aglutine más a todos los partícipes.

En el caso del docente matriculado como sociólogo, las diferencias fueron más que notorias: no estaba de acuerdo con las posibilidades de entrecruzamientos interdisciplinarios de su asignatura; observó siempre en la cursada una modalidad

convencional y un tanto perimida de evaluación, incluso desistió del uso del manual de la materia para sí recurrir a sus propios “apuntes” , utilizando un tratamiento didáctico, al menos, estructurado y sin contemplar alternativas plausibles en este punto; además, su vocación por el dictado de la asignatura fue impreciso y absolutamente dado a coyunturas diversas: económicas, oferta dilatada de la asignatura en el Consejo Escolar de Morón, entre otras, y sus observaciones sobre lo referido a un posible compromiso social con sus estudiantes y el medio donde trabajaba era al menos disímil al de los restantes tres docentes, y argumentando, por lo pronto, no propiciarlo en lo posible dentro del aula.

Los estudiantes que peor recibieron la materia filosofía coincidieron mayormente, de manera clara, en que existió un estilo aburrido y poco participativo, por parte de este último profesor, en las clases, y que por lo tanto se entendieron lejos de poder vincular su aparente e incipiente deseo por descubrir estos temas inicialmente desconocidos para ellos y la posterior explicación mnemotécnica de los mismos por su docente. Por lo tanto, hallamos un desajuste objetivo en la percepción que tienen algunos docentes con respecto a la calidad de la información ofrecida a sus estudiantes por parte de ellos y los contenidos que la asignatura en cuestión tienen al momento de ser recibidos por sus mismos estudiantes en el transcurso del ciclo lectivo, al menos en los términos de la dinámica del propio aprendizaje.

Estos desajustes repercutirán en el modo de identificación del estudiante, específicamente, al momento de entender la importancia de la asignatura.

De esta manera es posible comprender que estas novedosas temáticas filosóficas tienen un gran interés para muchos estudiantes al momento de desear ser

aprendidas, pero que con el correr de las cursadas, producto de tener docentes escasamente especializados, el nivel de incidencia de las mismas tenderán a reducirse, bajando las expectativas del alumno al momento de estudiar y participar en clase, al mismo tiempo.

Como puede apreciarse, contrario es el discurso de aquellos educandos quienes han tenido la alternativa de poder tener, en sus aulas, a profesores especializados en filosofía, o sea, acreditados como tales, con una férrea base epistemológica que sustentase tales recursos educativos referenciados, ya que los mismos sostienen la importancia de los debates, de la participación general que brinda posibilidades a la manifestación en el aula de las múltiples voces juveniles actuales, entre otras argumentaciones que posibilitan, en los hechos, considerables mejoras educacionales.

La necesidad de contar con docentes adecuadamente formados en filosofía permite que el hecho de filosofar se haga tangible en el aula de un modo más intenso y potente, a la vez, el interés de los estudiantes que, hasta antes de iniciar su estudio, eran parcial o totalmente desconocedores de tales contenidos, y que posteriormente, irán ganando en interés.

De modo tal que trabajar en el aula con docentes especialistas en filosofía será fundamental para despertar y acrecentar en los estudiantes el conocimiento en la asignatura de manera cabal y acabada, y también, lo cual es igualmente importante, para jerarquizar urgentemente la disciplina filosófica en nuestras escuelas del conurbano bonaerense. Esta tarea perentoria es obligación de todos los actores que conforman la comunidad educativa en nuestra sociedad, exigiendo de nosotros mismos un esfuerzo mayor de capacitación y dedicación para estar a la altura de tamaño desafío contemporáneo.

Así, por último y para remarcar aún más y no quede duda alguna: la hipótesis de trabajo, gracias a nuestro estudio de campo, basado en entrevistas a profesores de la asignatura filosofía y a sus respectivos alumnos, ha sido probada, ya que la materia filosofía, en varias escuelas públicas secundarias del partido bonaerense de Morón, no se enseña de una manera acorde y similar entre aquellos profesores que demostraron ser especialistas de dicha disciplina, es decir, con título de base en profesorado y/o licenciaturas en filosofía, y otros profesores y/o licenciados que pertenecían a distintas disciplinas afines, pero que no poseían un sustento epistémico de fondo filosófico, más allá de estar habilitados para su dictado por el Consejo Escolar; existiendo así una diferencia sustancial de conocimientos filosóficos entre el primero de los grupos docentes y el segundo. Dicha diferencia sustancial de conocimientos filosóficos entre los dos grupos de profesores repercutió sensiblemente en la enseñanza de la asignatura; por ello el primer grupo, es decir, los tres profesores con título acreditado en filosofía, obtuvieron en su curso de filosofía a lo largo del año, mejores resultados pedagógicos y de aprendizaje entre sus alumnos, que el segundo grupo compuesto, en este particular, por otro profesor que acreditó su título en otra disciplina que no es la filosófica, sino, en este caso, en Sociología.

Bibliografía.

_Althusser, L; *El lugar de la filosofía en la enseñanza*, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1978.

_Carr, W; *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*, ed. Morata, Madrid, 2002.

_ Cerletti, A; Ruggiero, G; *Enseñar filosofía en los bordes. Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense*, ed. Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, Buenos Aires, 2010.

_ Colom Cañellas, A; *Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas*. ed. Educación y Cultura, Barcelona, 1997.

_Cullen, C; *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, ed. Paidós, Buenos Aires, 1997.

_Jaeger, W; *Paideia: los ideales de la cultura griega*, ed. F.C.E, México, 1946.

_Kant, I; *Pedagogía*, ed. Akal, Madrid, 1983.

_ Kohan, W; *Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales*, ed. Universidad de Salamanca, Salamanca, 1996.

_Platón; *Diálogos*, ed. El Ateneo, Bs.As., 1955.

_ Platón; *Diálogos II*, ed. Gredos, Madrid, 1992.

_ Rousseau, J.J.; *Emilio, o de la educación*, ed. Porrúa, México, 2005.

