

Raúl Garcés Noblecía, *Reflexiones sobre didáctica de la filosofía*, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Silla vacía Editorial, 2015

ADRIANA SÁENZ VALADEZ / MARGARITA FUENTES VELÁZQUEZ
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

El libro *Reflexiones sobre didáctica de la filosofía*, coordinado por Raúl Garcés Noblecía y editado por la UMSNH y Silla Vacía editores en 2015, da cuenta de la reflexión sobre las preguntas y posibilidades que implica el oficio, en la mejor intencionada acepción, del docente de filosofía. Desde dicha propuesta, el libro está en el marco de dos márgenes epistémicos. Reflexionar sobre enseñar a filosofar, si es posible, y enseñar a enseñar filosofía. Repensar la praxis del docente de filosofía, que para nuestro caso hacemos, que somos y disfrutamos y que sostenemos conlleva una responsabilidad ética y moral. Así, *Reflexiones sobre la didáctica de la filosofía* es un libro colectivo, estructurado en cuatro apartados que dan cuenta sobre la ontología y la deontología de la educación filosófica; medita, desde diversos autores y épocas, sobre espacios de enseñanza de la filosofía, la praxis de la educación filosófica, el enseñar a crear filosofía y los retos de la didáctica de la filosofía. Los coordinadores asumen que la didáctica de la filosofía "...es una de las más valiosas y recientes disciplinas humanísticas que ha logrado alcanzar el reconocimiento de la actual comunidad filosófica internacional" (Bustamante, Garcés, 2015:9).

En este marco, el apartado 1, titulado Filosofía y didáctica, está conformado por tres capítulos de orden conceptual. Da inicio al apartado y al libro Adán Pando en "Los oficios del filósofo", donde a partir de un breve recorrido por las etimologías del término oficio o *métier*, navega por la disertación para puntualizar que el oficio bien puede ser "un modo

de vida”, un “*modus operandi*” o una “dimensión ética” (2015:18), y que a partir de estructuras analógicas y deslindes se acerca a los horizontes de comprensión de las implicaciones de lo que se asume, todo en el marco del filósofo, por una carrera y una profesión. Hacia el final, en la dimensión ética, surge una pregunta: “¿El filósofo debe practicar lo que dice?” (2015:30). Pando opta por la digresión optimista y bien argumentada de la convivencia para las humanidades, de “...los sentidos libres y la razón enfática” (2015:31).

El segundo capítulo “Senderos didácticos para una filosofía emergente (y en emergencia)” de Rolando Picos Bovio, el autor se plantea una revisión crítica de la didáctica que implique lo siguiente:

...por un lado, la comprensión de distintas concepciones del proceso de enseñanza en materia filosófica y la lectura crítica sobre dicho proceso y, por el otro, el desarrollo de la habilidad para planificar, conducir y evaluar en los distintos niveles de la enseñanza estrategias y senderos emergentes para una filosofía que se encuentra también en “emergencia” (2015:36).

La tarea propuesta por el autor no es pequeña: hacer una lectura de las variables que intervienen en el proceso de enseñar a enseñar filosofía, que no es enseñar a filosofar, son concepciones separadas por un océano conceptual y epistémico que el autor deslinda con habilidad teórica. Además propone identificar las variables que intervienen en este proceso y hacer un análisis crítico. Con esta intención el primer apartado concluye sugiriendo: “El maestro direcciona y habilita, no (debe) determina(r) y condiciona(r)” (Picos, 2015:39).¹ Y propone al alumno como “...posibilidad, resistencia, contraargumentación” (2015:39).

En el capítulo que cierra el apartado “Reflexiones sobre una educación filosófica”, Víctor Hugo Valdés propone, desde una filosofía pragmática, que la educación es un proceso que ayuda al ser a ubicarse en el mundo, y expone que ésta debe considerar y reflexionar sobre ciertos elementos ontológicos de sí. En ello están: el modelo pedagógico, la forma de subjetividad, lo que formula como “...qué tipo de ser humano es el que

se quiere formar” (2015:57). Además, “...la variedad de valores que se ofrecen a las subjetividades en formación” (2015:58), el currículo de materias, los grados de escolaridad, tipos de instituciones y finalmente las estrategias didácticas. La variable elegida por el autor para desarrollar con mayor amplitud es el modelo didáctico. Así transcurrimos por el oráculo de Delfos hasta la liturgia católica. En este sentido es necesaria una precisión, si bien la postura es incluyente, sugerimos considerar otros tipos de liturgia religiosa.

El segundo apartado del libro inicia con el texto de Marco Arturo Toscano, “Apuntes didácticos para la filosofía en México”, que presenta un panorama general del desarrollo de la filosofía en México para entender el proceso de formación académica e intelectual. Para Toscano existe una serie de interrogantes que mantiene vigente el sentido de la filosofía en México, preguntas como, por ejemplo: “¿La identidad posibilita u obstaculiza nuestra modernización?” (...) “¿Identidades o devenires?” y “¿Cómo se han relacionado la filosofía y la cultura en México?” (2015:80-81). Ya hacia el final el autor nos advierte de los vicios de la enseñanza filosófica, donde las academias son sucursales de tradiciones filosóficas extranjeras, las novedades transforman a la filosofía en un producto más de consumo y el nacionalismo convierte lo filosófico en algo folklórico.

En “Aproximaciones a la concepción de Rafael Sánchez Ferlosio sobre la enseñanza” de Juan Álvarez-Cienfuegos vemos reflexiones muy diversas sobre el uso de los conceptos “instrucción” o “educación”, la burocratización de la educación y el problema de evaluar de forma cuantitativa y enseñar cualitativamente. El autor inicia introduciéndonos a debate ideológico entre Fernando Savater y Sánchez Ferlosio sobre la enseñanza y su relación con el desarrollo de un espíritu crítico. ¿Por qué sí se puede (y debe) o por qué no fomentar el espíritu crítico? Cuando se analiza una materia como la de historia, por ejemplo, se puede encontrar una voluntad política y no sólo datos científicos; así, para Sánchez Ferlosio existe una perversión en aquello que siguiendo a José Antonio Medina se denomina “espíritu nacional” (Citado por Álvarez Cienfuegos 2015:98).

En “Formación estética: Libertad e impulso lúdico a partir de Schiller”, Sofía Cortez Maciel sigue los pasos de Schiller en una reinterpretación de la deontología kantiana y el concepto de libertad. Según entendemos, la libertad podemos verla desde un punto de vista interno o externo. Para Cortez “...la libertad intrínseca es condición del surgimiento de la libertad exterior y consiste en la reconciliación de los impulsos racionales y sensibles que conforman la subjetividad del individuo” (2015:115). El problema es que estos impulsos pueden llegar a dominarnos. De acuerdo con la autora y su interpretación de Schiller, el equilibrio es posible y para ello “...el deber ha de ser impulsado por la *inclinación*” (Cortez, 2015:117). Esto implica sentimientos, no necesariamente buenos, pero consideramos que desde una educación que permita la realización de lo que la autora comprende como “...disposición estética de ánimo” (Schiller citado por Cortez 2015:124) los sentimientos e impulsos podrían ver al mundo como una obra de arte y ser equilibrados.

El tercer apartado da inicio con el capítulo “La función del deseo en la educación filosófica”, donde Javier Dosil se pregunta si la enseñanza filosófica es posible y, más aún, si debe realizarse con independencia del deseo del educando. Quienes hemos dado clases de filosofía podemos identificarnos con algunos de los problemas expuestos por Dosil, como la esterilidad de un programa filosófico que sólo toma en cuenta datos históricos que parecen no tener relación con nuestra circunstancia. Por lo que habrá que considerar que el estudiante no es una *tabula rasa* y tiene sus propias experiencias de vida, y que la educación no debe partir de cómo el educando cita autores y textos filosóficos sino de cómo expresa sus propias ideas.

Erik Ávalos en “La experiencia del aula: entre el adentro del aula y su afuera” nos recuerda los modos de enseñanza filosófica en la Grecia Clásica, donde tradicionalmente se contraponen filósofos y sofistas o la filosofía presocrática retomada por Aristóteles frente a la platónica. A partir de diversas propuestas, Ávalos nos recuerda la relación entre los términos realidad, verdad y educación. Plantea que mientras Sócrates

se enfocó en los dos últimos términos, Demócrito estableció la relación entre una concepción física y una social, a partir de lo cual consideramos que valdría la pena hacer una revisión de filósofos como Tales de Mileto, Parménides o Demócrito para una mejor formación docente. Amén de que el capítulo nos queda a deber la relación entre el adentro y el afuera en el aula.

El último capítulo de este apartado, “Formación filosófica e interacción electrónica” de Marco Antonio López Ruiz y Raúl Garcés Noblecía, expone un panorama general sobre el desarrollo de la tecnología. Por un lado nos encontramos con una serie de herramientas electrónicas que no siempre resultan ser apropiadas para la transmisión de sentidos filosóficos del mundo. Por otro lado, las redes sociales pueden fragmentar o esconder una identidad en relaciones intersubjetivas cuya percepción no sólo supone prácticas o sujetos virtuales sino también saberes, que para los autores dan lugar a la “...recurrente práctica del coloquial *re-corta, pega y gana*” (2015:188). En este sentido la problemática radica en lograr una mediación entre las herramientas tecnológicas que facilitan el aprendizaje, el uso que hacemos de ellas y el trabajo del docente para vincular conocimientos ajenos al aula.

El cuarto apartado contiene planteamientos que van desde las reflexiones y delimitaciones de la retórica griega hasta las propuestas contemporáneas de filosofar con niños, lo que nos parece es una línea que dará frutos. Da inicio Bernardo Pérez en “Estrategias de acercamiento a la lectura de textos filosóficos en el nivel medio superior” con una reflexión sobre las dificultades epistémicas que implica la delimitación de lo que es o no un texto filosófico y a partir de tomar postura, viene la segunda complejidad, acordar algunas de las estrategias de abordaje para la comprensión lectora de los textos que denomina filosóficos. Si bien a partir de la lingüística del texto (Teun Van Dijk) el autor plantea como textos filosóficos a los que están en el marco de los textos de la tradición filosófica, cabe la mención que siguiendo a Aureliano Ortega y a Emilio Uranga esta delimitación para nuestra

América no sería tan clara; mas, en el marco que el autor elige, la demarcación de los textos de la tradición filosófica para la comprensión lectora de los alumnos del nivel medio resulta pertinente. A partir de esto el autor propone varios pasos para la comprensión lectora de textos filosóficos en el nivel medio, aspectos que en nuestra experiencia aun en el nivel licenciatura serían pertinentes.

El capítulo de Mario Alberto Cortez, “Análisis y reconstrucción lógica de un argumento”, lleva a cabo lo que el título señala. A partir de un trabajo de argumentación el autor propone mostrar el proceso argumentativo que en muchas ocasiones se obvia o no se racionaliza en el momento de generar razones y posteriormente argumentos. El autor ahonda justificaciones del por qué enseñar filosofía y para el caso concreto lógica. Para ello postula algunos de los límites que los procesos argumentativos pudieran tener. A decir, la lógica supone enseñar a los alumnos a “...reconocer, reformular y analizar argumentos” (2015:221), mas ello, explica el autor, no implica que conjuntamente se asuma que, como señala el filósofo mexicano Guillermo Hurtado, la enseñanza de la lógica suponga una habilitación en lo que se llama: “...vigilancia epistémica de los discursos de poder” (Hurtado, citado por Cortez, 2015:220). Considerando lo anterior, el autor hace una recomendación: “...procuremos que los argumentos que presentemos a los alumnos se refieran a temas que realmente les afecten y les preocupen” (2015:237).

El capítulo de Uriel Bernal, “La retórica como herramienta en la didáctica filosófica”, expone un panóptico desde Sócrates hasta Aristóteles de las diferentes posturas frente a la retórica. Ya sea como la pensaban los sofistas: “Un arte a partir del cual se puede –en principio– enseñar prácticamente cualquier cosa” (Bernal, 2015:242). A saber, el arte de la seducción, sustentada en convencer a partir de la larga exposición.

En el recorrido propuesto por el autor, el mayor cambio se postula con Aristóteles, quien asume que la retórica puede ser “...un saber teórico práctico...” que permite: “...teorizar sobre lo que es adecuado en cada caso para convencer” (Bernal, 2015:248), propuestas que entran

en diálogo crítico con las didácticas contemporáneas que aborda en el capítulo siguiente Raúl Garcés Noblecía.

En “Didáctica filosófica y facultades múltiples”, Garcés, a manera de atalaya frente a la univocidad de las propuestas de inteligencia, aprendizaje y enseñanza, muestra cómo a partir de la pluralidad y el respeto a las diferencias se puede enseñar a filosofar. Desde una miscelánea de sugerencias didácticas postula que la enseñanza no es unívoca y no debe ser instrumental. En este marco, el texto se presenta como una voz que ahonda por la pluralidad y las subjetividades que se apuntalan contra modelos hegemónicos de inteligencia y aprendizaje.

El autor hace referencia a la experiencia didáctica desde la propuesta de Howard Gardner “de las inteligencias múltiples” y de lo que llama la tradición teórica de las facultades humanas. Garcés, a partir del interés por ampliar los horizontes de comprensión sobre la didáctica de la filosofía, realiza un recorrido paralelo entre el ámbito conceptual y varias propuestas en torno a la enseñanza de la filosofía.

“La educación tradicional instruye, informa pero no forma” (Madrigal, 2015:296), es uno de los postulados con los que la autora del capítulo: “De la enseñanza de la filosofía a la educación filosófica” dialoga. El capítulo que cierra el libro es una reflexión sobre las pertinentes distinciones entre enseñar filosofía y los matices en términos de didácticas de esta labor y la educación filosófica como una postura abierta al diálogo, a la experiencia, al encuentro y, agregamos, al disenso.

Madrigal lleva a cabo un recorrido de los elementos que debe incluir el enseñar filosofía, entre los cuales están la capacidad de escucha, de acompañar a l@s estudiantes en el proceso de formular preguntas filosóficas, atender las necesidades vivenciales y conceptuales de l@s alumn@s, lo que implica en palabras de la autora: “...salirse de uno mismo, tener una orientación hacia el otro, ser capaz de percibir al otro, ser sensible a sus necesidades y demandas” (2015:294). Lo que dicho de otra forma es dar pie a la experiencia en tanto encuentro, diálogo y sentido de sí y de l@s otr@s.

Una vez terminado el recorrido, podemos afirmar que bienvenido sea el diálogo, el acuerdo y el disenso y, en ello, rescatamos la pluralidad de las reflexiones.

Notas

¹ A lo largo de todo el texto tod@s l@s autores mencionan al o los alumnos, lo que es, asumen las categorías en masculino como lo universal, deuda que no podemos dejar de mencionar y de reclamar en términos de un horizonte de comprensión más humano, que implica reconocer las muchas formas genéricas de existencia.

