

La enseñanza de la filosofía: opciones, dilemas, responsabilidades y retos

The teaching of philosophy: options, dilemmas, responsibilities and challenges

CARLOS EMILIO GARCÍA DUQUE*

Docente Universidad de Caldas, Universidad de Manizales,
Colombia. carlos.garcía_d@ucaldas.edu.co

RECIBIDO EL 20 DE JUNIO DE 2023, APROBADO EL 16 DE AGOSTO DE 2023

RESUMEN ABSTRACT

En este artículo se presentan algunas reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía, basadas en la revisión analítica de las principales tendencias en la literatura nacional reciente y en la experiencia docente del autor. Se discuten distintas posiciones sobre el contenido de los cursos, las estrategias para impartir dichos contenidos y se examinan los principales dilemas y retos que generan los enfoques más populares en la actualidad.

In this paper, I put forward some reflections on the teaching of philosophy, based on the analysis of the main trends in recent Colombian literature and in the author's teaching experience. Different views on the content of philosophy courses and the appropriate teaching strategies are discussed, along with an examination of the main dilemmas and challenges posed by the current teaching approaches.

PALABRAS CLAVE KEY WORDS

Enseñanza de la filosofía, contenidos, enfoques, pensamiento crítico, verbalismo.

Philosophy teaching, contents, perspectives, critical thinking, verbalism.

*  orcid.org/0000-0002-9248-8095  Google Scholar



“Fui criado en el estudio de las letras desde mi infancia y como me insistían en que por medio de ellas se podía adquirir un conocimiento seguro de todo lo que es útil para la vida, tenía muchos deseos de aprenderlas. Pero en cuanto hube acabado toda esta carrera de estudios, al cabo de los cuales existe la costumbre de ser recibido en el rango de los doctos, cambié enteramente de opinión. Pues me encontraba enredado en tantas dudas y errores que me parecía no haber obtenido ningún provecho, al tratar de instruirme, sino que había descubierto cada vez más mi ignorancia. Y sin embargo, estaba en una de las más célebres escuelas de Europa, donde pensaba que debía haber hombres sabios, si es que los había en algún lugar de la tierra.”

Descartes. *Discurso del Método*. Parte I, AT 4-5

1. Introducción

Es comprensible que los estudiantes y estudiosos de la filosofía se preocupen, tarde o temprano, por el problema general de la enseñanza de su disciplina. Al fin y al cabo, los filósofos profesionales encuentran su principal campo de acción en la docencia –bien sea en el ámbito de la educación media o de la superior- y a pesar de todo lo que podamos especular sobre asuntos como la naturaleza del saber filosófico; los contenidos que se deben enseñar y aprender; y la forma ideal como deberían llevarse a cabo estas dos actividades complementarias (mientras estamos en las aulas universitarias y disfrutamos de la excitante vida de estudiantes), la situación cambia dramáticamente cuando tenemos que enfrentarnos, desde el rol de profesores, a nuestro propio grupo de alumnos. Por otra parte, pese a todos los discursos que contradicen esta idea, la educación tiende a ser una actividad conservadora y poco permeable al cambio; y los docentes solemos reproducir los criterios, métodos y estilos de enseñanza bajo los que fuimos formados. Por esta razón, es de esperar cierto sesgo en los planteamientos y sugerencias que he de proponer en el presente artículo. Aunque he recibido instrucción formal en teorías de la educación y prácticas de la enseñanza y a pesar de que he tenido la ocasión de confrontar –como sujeto pasivo- muy variadas didácticas, puedo asegurar que mi propio estilo de trabajo docente no ha sufrido cambios significativos a lo largo de los años, de modo que soy parcialmente pesimista sobre la posibilidad de provocar transformaciones importantes en este campo en el corto plazo.

Naturalmente, las principales preguntas que se pueden hacer sobre un tema tan controvertido como el que nos ocupa, son ¿qué enseñar?

y ¿cómo hacerlo de manera eficaz?, y he organizado el presente artículo precisamente de modo que podamos convertir estas dos preguntas en el eje de la reflexión que aquí propongo. Para evitar confusiones, es preciso advertir desde ahora que no pretendo ofrecer la respuesta correcta para ninguno de estos dos interrogantes. En primer lugar, porque no existen recetas ni fórmulas mágicas que nos permitan resolver semejante problema de forma tajante. En segundo lugar, porque considero que no existe una propuesta singular, revestida de características especiales que la tornen en *la* respuesta correcta. A riesgo de defraudar a mis lectores, planeo presentar, someramente, un balance de lo que se encuentra en la literatura investigativa más reciente y exponer mis opiniones al respecto. Advierto que me daré por satisfecho si consigo llamar la atención hacia ciertas características cruciales que acompañan a casi todos los aspectos involucrados en esta discusión y que deben ser tenidos en cuenta para articular una solución razonable al problema dual anunciado arriba. Consideraré logrado mi cometido, si además de caracterizar satisfactoriamente un tópico tan complejo, consigo mostrar las que, me parece, son las principales opciones, dilemas, responsabilidades y retos de la enseñanza de la filosofía para el caso colombiano. En aras a la simplicidad y para facilitar la discusión, no examinaré por separado los distintos niveles en que resulta dable ofrecer filosofía, y asumiré el presupuesto de que mis planteamientos se pueden extender sin mayores cambios ni dificultades a cualquiera de los escenarios donde le es dable al profesor de filosofía desempeñarse.¹

La literatura nacional reciente sobre la enseñanza de la filosofía cubre un amplio y variado espectro de intereses. Encontramos reflexiones argumentadas sobre la naturaleza de la filosofía y la pertinencia de las definiciones que tradicional o popularmente se le han dado a este cuerpo de conocimientos (Flórez, 2022); investigaciones en las cuales se procura identificar los enfoques y contenidos de los programas y planes de estudio que se desarrollan tanto en la enseñanza media, como en la universitaria (Figuroa, 2021); trabajos que abordan el problema de la enseñanza desde la pedagogía (Berrío Peña, 2023) o desde la didáctica (Aguilar, 2019); así como algunos proyectos que examinan cuestiones como los eventuales aportes de la filosofía al desarrollo social y urbano (Madera, 2012), las posibilidades de promover el pensamiento crítico y las habilidades metacognitivas a través de la perspectiva del

¹ Inclusive a la propuesta de enseñar filosofía a los niños, mejor conocida en nuestro país como el proyecto de Filosofía para Niños (Lipman, 2006; Pineda, 2015).

racionalismo popperiano cuando se emplea como método general para la enseñanza de la filosofía (García & Giraldo, 2023) e incluso la posibilidad misma de que la filosofía, como asignatura, pueda llegar a desaparecer de los planes de estudio de la educación media colombiana. También sobresalen distintos intentos de iluminar la enseñanza y la práctica de la filosofía mediante las ideas de autores que representan la influyente tradición francesa como Foucault (Camelo, 2020) o Deleuze (Castell, 2021). Aunque estos problemas son genuinos y los métodos con los que se han abordado resultan adecuados, en este trabajo realizaremos una aproximación ligeramente diferente que pretende sistematizar y analizar las principales respuestas a las preguntas formuladas arriba.

2. Opciones

La enseñanza de la filosofía en nuestro país ha venido fluctuando básicamente entre tres enfoques que se consideran excluyentes: a saber, (i) el enfoque historicista; (ii) el enfoque por problemas y (iii) un tercer enfoque que promueve la producción autónoma de pensamiento original bajo el doble supuesto de que la filosofía consiste, esencialmente, en reflexión articulada y sistemática y que debe ocuparse, primordialmente, de los problemas que aquejan nuestra sociedad. El primero de ellos está motivado en la creencia de que el estudiante de filosofía requiere un marco referencial que ubique las principales teorías filosóficas en su contexto histórico, entendido ya sea a nivel externo (para relacionar las teorías con su entorno político o social) o a nivel interno (para vincularlas a la evolución histórica o a los procesos de conformación o transformación de sus ideas fundamentales). La segunda variante de esta concepción diacrónica presupone que la filosofía puede evolucionar a partir de la consideración de los antecedentes de un problema y el estudio cuidadoso de sus diferentes etapas o manifestaciones. La primera variante asume que las teorías filosóficas surgen en un contexto socio-político determinado y que en virtud del análisis y consideración cuidadosos de aspectos como la caracterización de sus principios centrales y las distintas formulaciones de los argumentos mediante los que sus proponentes los expresan y defienden, es posible reconstruir la historia de cada teoría y comprender la motivación y las razones que llevan a un autor a adoptar una posición determinada.²

²El brillante historiador de la ciencia Benjamin Farrington ha señalado de manera insistente que “no existe la filosofía *in vacuo*. Sólo existe la filosofía de una época determinada y de una sociedad específica.” Cfr. su *Ciencia Griega* (1980)

Hay ejemplos notorios de la segunda variante del enfoque historicista en la antigüedad clásica. El propio Aristóteles solía comenzar la discusión de problemas filosóficos examinando lo que otros autores antes que él habían planteado sobre la cuestión. Después de realizar tal examen, el estagirita procuraba desarrollar los puntos de vista de sus antecesores y evaluar sus implicaciones. Sólo después de culminar este detallado trabajo de contextualización, el filósofo griego pasaba a presentar sus propias ideas.

Sin embargo, Aristóteles no se limitaba a ofrecer una aproximación histórica a los problemas que le interesaban. En gran medida inauguró un método de trabajo que podríamos denominar el de la discusión racional y la argumentación lógica. Tras examinar el entramado conceptual que rodeaba una cuestión, Aristóteles se esforzaba por explorar las implicaciones lógicas de los puntos de vista en conflicto y era bastante común que llevara a cabo su objetivo mediante una estrategia más bien predecible, la misma que fue adoptada por sus continuadores medievales y que consistía en comenzar la discusión exponiendo un punto de vista que, *prima facie*, resultaba atrayente, pero que después de concluida la confrontación se revelaba como insuficiente. Con frecuencia podemos verlo proponiendo un dilema que se resolvía finalmente mediante la técnica del silogismo disyuntivo.³

Los partidarios actuales del enfoque historicista suelen organizar planes de estudio y diseñar programas de asignatura respetando estrictamente el principio de organización cronológica. Cada postura en la historia de la filosofía se rastrea hasta sus orígenes y la parte más importante del trabajo filosófico se dedica precisamente a estudiar las conexiones que hay entre una tesis y otra, los puntos de coincidencia, continuidad o ruptura entre distintos autores y en casos especiales, las transformaciones que sufren ciertas ideas en la obra del mismo autor. La principal crítica que suele hacerse a este enfoque consiste en señalar que confunde la enseñanza de la filosofía con la de la historia de la filosofía, objeción tras la que se esconde el planteamiento de que enseñar (o aprender) historia de la filosofía tiene poco que ver con

³ Hay diferencias notables entre el historicismo que practicó Aristóteles, y los enfoques historicistas actuales. Para mencionar una sola, nótese que Aristóteles contrapone sus puntos de vista, no sólo al de autores que vivieron en épocas muy cercanas a la suya, sino también al de pensadores con los que él pudo discutir personalmente. Ver mi artículo: "Aristóteles: el valor de la tradición." En: *Novum*, Año 5, No. 11. (1993) pp. 23-34.

enseñar (o aprender) filosofía.⁴ De hecho, en ensayos bien conocidos se ha cuestionado con firmeza la “problemática” relación entre la historia de la filosofía y su enseñanza (Garcés, 2004)

Puede afirmarse que el principal rival del enfoque historicista aconseja centrar la atención en los problemas de la filosofía y los correspondientes intentos de solución. En su versión más fuerte, los partidarios de este enfoque señalan que la práctica genuina de la filosofía se instrumenta mediante la caracterización minuciosa de los problemas (su planteamiento o formulación correcta, la cual debe incluir condiciones y consecuencias); la evaluación detallada de las soluciones disponibles, y la búsqueda de nuevas respuestas, con total independencia de la historia. Esta variante anti-historicista sostiene, además, que apelar a semejantes diacronías resulta indeseable en tanto que distrae al estudioso de la filosofía, de lo realmente fundamental. Como bien se sabe, hay una versión moderada (no anti-historicista) de este enfoque en la que se reconoce el aporte que pueden hacer ciertos elementos históricos para enriquecer nuestra comprensión de los problemas filosóficos. Mientras esta versión no sea demasiado tímida y evite sucumbir a la tentación de subordinar totalmente las consideraciones históricas a la empresa de identificar, caracterizar y formular adecuadamente los problemas filosóficos, y sobre todo, a la de intentar resolverlos por fuera de su contexto, podría resultar una alternativa promisoría. Una tercera variante de este enfoque (al que podríamos denominar *contextualista*) pone el acento en los problemas, pero reconoce la importancia de otorgar el debido crédito a ciertos aspectos históricos y contextuales mínimos.

La tercera opción ha calado profundamente en las escuelas colombianas de filosofía. Al examinar las justificaciones, objetivos y competencias de los egresados, consignadas en los planes de estudios de los programas de filosofía que ofrecen universidades públicas o privadas en el país, no resulta difícil identificar la premisa de que el filósofo debe abandonar definitivamente el estereotipo caduco del pensador solitario recluso en su torre de marfil (o el intelectual que se aísla en el campo, la selva, o su cubículo) y que se dedica tercamente a elucubrar soluciones para problemas ininteligibles que no interesan a nadie o que constituyen meramente curiosidades para eruditos. La importancia —y a veces,

⁴Es verdad que filosofía e historia de la filosofía no son áreas de trabajo equivalentes, pero no lo es que carezcan de relación, ni mucho menos, que la debida atención a la segunda no pueda hacer aportes relevantes a la comprensión adecuada de la primera.

urgencia— de considerar seria y cuidadosamente los problemas que aquejan a nuestra sociedad, como la de emplear todas las capacidades de análisis que puedan proporcionar los métodos de la filosofía para contribuir (individual o colectivamente) a la solución o disolución de dichos problemas está fuera de discusión. La historia de la filosofía ofrece apoyo importante a este último planteamiento y refuerza de manera decidida las aspiraciones de quienes reclaman –justamente- el examen sistemático de las dificultades de nuestra propia sociedad y, como consecuencia, la intervención para intentar resolverlas, dado que, desde la antigüedad clásica, los filósofos se han ocupado de los problemas de las sociedades en las que vivieron. Como resultado, *prima facie* no se nota nada censurable en la invitación a que la filosofía que cultivamos en Colombia vuelva la mirada hacia nuestros propios problemas e intente contribuir a su solución. La dificultad surge cuando reparamos en el hecho de que hay otras disciplinas (como las ciencias sociales) que están mejor equipadas que la filosofía para ese cometido y que analizar, diagnosticar e intervenir los problemas de nuestra sociedad no nos convierte automáticamente en filósofos. Si dejamos completamente de lado las opciones (i) y (ii) ya expuestas, no habría manera (funcional) alguna de caracterizar y, *a fortiori*, de comenzar (de formarnos y formar nuevos practicantes) el trabajo filosófico de un modo que sea provechoso. Por eso infiero que la confrontación entre los partidarios de la enseñanza de la filosofía mediante el enfoque historicista, aquellos que recomiendan el enfoque por problemas, y quienes reclaman una filosofía informada sobre los problemas que aquejan nuestra sociedad; una filosofía preparada para intentar resolverlos, no puede abordarse bajo el supuesto de que las tres opciones son mutuamente excluyentes. Me inclino por favorecer la posición moderada de quienes reclaman, con toda razón, la primacía de los problemas filosóficos, con la condición de que enriquezcamos dicha primacía con un principio histórico de organización, que permita comprender las raíces, implicaciones y evolución de los problemas, haga provisiones para acomodar la consideración debida al contexto, y tome en cuenta los problemas de nuestras sociedades para contribuir, en la medida en que ese objetivo sea realizable, a su mejor entendimiento y eventual solución.⁵

⁵ Algunos profesores del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia parecen favorecer de manera decidida el enfoque por problemas en su versión anti-historicista. Para una discusión sobre el tema ver: Garcés, Juan Felipe (2004).

3. Dilemas

Encuentro bastante implausible construir un caso contundente a favor de cualquiera de los enfoques expuestos en la sección anterior, si se supone que es dable elegir uno solo de ellos, con la exclusión radical de sus rivales. Lo más probable es que resulte más conveniente adoptar y desarrollar un enfoque mixto en el que se combinen adecuadamente el estudio de los problemas filosóficos junto con el análisis histórico de su evolución y la invitación a no permanecer indiferentes frente a los problemas de nuestra propia sociedad. Por otra parte, me parece sumamente difícil aprender o enseñar filosofía renunciando totalmente a la ayuda que nos puede proporcionar la historia. Una porción considerable del asunto de enseñar demanda prestar atención tanto a los resultados positivos, como a las encrucijadas paralizantes y a los fracasos del quehacer filosófico.⁶ En este orden de ideas, es innegable que los procesos de abordaje de problemas filosóficos y de constitución de estrategias para solucionarlos resultan mucho más complicados, si no empleamos nada distinto al problema mismo como punto de partida. En este caso el riesgo mínimo que enfrentamos consiste en reinventar y redescubrir lo que hace rato está bien establecido en la tradición y, en consecuencia, en gastar tiempo precioso que podríamos dedicar a otras tareas que posibiliten el progreso de la disciplina.

En este apartado quiero examinar las ventajas y desventajas de ciertas prácticas pedagógicas sobre las cuales también se ha extendido la influencia del falso dilema sincronía-diacronía. Algunas de éstas, provienen directamente de los enfoques reseñados en la sección anterior, mientras otras pretenden incorporar las lecciones que nos han enseñado grandes filósofos de la historia, bien sea atendiendo a lo que ellos mismos sostuvieron sobre su método de trabajo, o bien intentando desarrollar las recomendaciones pedagógicas implícitas en su pensamiento. Teniendo en cuenta la facilidad para reconocer el origen de estas propuestas, no señalaré de manera directa su filiación doctrinal. La primera de ellas es bastante obvia: se debe enseñar filosofía mediante el estudio de su historia con la esperanza de que los aprendices consigan formar una opinión filosófica firme y bien informada, y terminen por desarrollar sus propias posturas filosóficas a imitación de los maestros que ellos

⁶ Es preciso recordar el carácter eminentemente instructivo de algunos errores. Tal como lo señala Burt hay equivocaciones fértiles y aciertos estériles, y en la filosofía son más abundantes los casos de errores de los cuales podemos aprender. Cfr. Burt, Edwin (1960).

han seguido. De nuevo, la principal objeción que puede interponerse a este principio consiste en señalar la diferencia entre la historia de una disciplina y la disciplina misma. Así como no se puede aprender física estudiando la historia de la física, no parece posible aprender filosofía estudiando la historia de la filosofía. *Prima facie* la objeción parece buena, sin embargo hay un aspecto que la hace inadecuada. Debido a que toda comparación es imperfecta, esta objeción pasa por alto el hecho de que la historia puede ser vital para ciertas disciplinas y jugar un papel menos importante para otras. Por ejemplo, es posible ser un buen físico con un conocimiento bastante limitado de la historia de la física, y quizás sea posible ser un buen médico sin necesidad de estudiar la historia de la medicina, pero en el caso de la filosofía, como en el de muchas disciplinas de naturaleza humanística, la atención a cuestiones históricas suele enriquecer más que entorpecer la cabal comprensión de los temas fundamentales. Con todo, comparto plenamente el espíritu de esta crítica, cuando señala que no es posible enseñar filosofía mediante la enseñanza *simpliciter* de su historia.

Una recomendación que contrasta abiertamente con la que acabo de mencionar, afirma que, para nuestro caso, lo importante es enseñar a filosofar (es decir, formar filósofos) y que se puede llevar a cabo esta tarea explorando las intuiciones filosóficas de los estudiantes y promoviendo su desarrollo. En una palabra se puede enseñar a filosofar apelando a las intuiciones y fortaleciendo el desarrollo del espíritu filosófico. A pesar de que no es muy claro lo que debemos entender por "intuición filosófica", creo que la sugerencia de apelar a las intuiciones prefilosóficas de los estudiantes es perfectamente válida. Por lo general, esta clase de intuiciones corresponde a creencias o primeras impresiones sobre temas como la naturaleza de una cuestión filosófica, su adecuada formulación y la forma más promisoria de solucionarla. La ventaja de explorar las intuiciones de nuestros estudiantes radica en la posibilidad de confrontarlas, hacer explícitos sus compromisos teóricos y afinarlas (o rechazarlas) por medio del análisis y la crítica. Y esto puede hacerse enfrentando tales creencias y sus implicaciones con otras creencias contrapuestas y sus consecuencias. Si tratamos las intuiciones como creencias, no veo dificultad alguna en encaminar el trabajo del aula al descubrimiento de hasta qué punto dichas creencias son sostenibles y eventualmente a identificar sus debilidades o sus falsedades, de modo que estemos preparados para abandonarlas o sustituirlas por otras mejores. Al igual que Popper (1959), considero que el punto de partida del conocimiento debe ser la eliminación del error, y como nos lo sugiere

esta propuesta, el conocimiento filosófico no constituye precisamente una excepción. Lamentablemente no creo que se pueda llegar muy lejos siguiendo esta recomendación. Si las intuiciones filosóficas no están acompañadas de algo más que nuestras creencias básicas, o nuestras impresiones iniciales; es decir, si no están respaldadas por un contexto mínimo (uno en el que podamos identificar la etiología, los componentes centrales de un problema, y reconocer y distinguir al menos algunas soluciones fallidas y otras promisorias) la enseñanza y aprendizaje de la filosofía podría terminar de manera prematura y desestimulante para el alumno.⁷

Una alternativa interesante en la lista de recomendaciones para la enseñanza de la filosofía, nos exhorta a utilizar herramientas formales para el trabajo filosófico y a conceder especial atención a características como el rigor y la claridad. Las herramientas a las que me refiero son la lógica y las técnicas de análisis de argumentos, mientras que estándares como el rigor, la claridad y la honestidad intelectual se dejan al cuidado del carácter racional y abierto que debería tener toda discusión filosófica. No puedo ocultar mi simpatía por esta clase de sugerencias. Me parece que la naturaleza del trabajo filosófico nos obliga a mantener la atención en guardia respecto a los males de la trivialidad, la superficialidad y la verborrea, que a menudo se disfrazan de la más profunda sabiduría, y se nos aparecen deslumbrantes tras las vestiduras de vocablos altisonantes y formas de expresión confusas y artificialmente difíciles. Con todo, es posible objetar esta postura señalando que el proceso de adquisición de herramientas de trabajo analítico no está acompañado del proceso de desarrollo de destrezas estrictamente filosóficas. Es posible ser un lógico competente y al mismo tiempo un filósofo mediocre, pues la lógica por sí sola no garantiza la construcción de filosofías provocadoras u originales. No obstante, a despecho de esta objeción, me parece que un poco de lógica nos ayuda a encontrar el camino del buen filosofar y del buen pensar, y a permanecer en él, durante el tiempo requerido para producir un trabajo de calidad aceptable. Además, el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y el estímulo de destrezas meta-cognitivas

⁷ Salvo en el caso de algunos talentos extraordinarios que han logrado iniciar revoluciones filosóficas con pocas acreencias respecto a la tradición. Tengo en mente el caso de Wittgenstein, aunque algunos intérpretes se apresuran a señalar sus deudas no sólo con respecto a autores como San Agustín, sino también con respecto a los lógicos ingleses y al mismo Frege. Tal vez, este es el momento indicado para explicar dos razones prominentes por las que he omitido examinar la propuesta de la Filosofía para Niños en este trabajo. La primera de ellas, depende de mi advertencia sobre la posibilidad de extender a otros niveles de la enseñanza las sugerencias que aquí expongo. La segunda, tiene que ver con mis reservas sobre este proyecto. Ver mi (2005).

(que suele asociarse con la enseñanza de la filosofía⁸), necesita tanto de la lógica como de la capacidad de automonitorearse con el sentido crítico que demanda la actitud racional interesada por revisar de manera permanente los productos de nuestras falibles facultades intelectuales, en lugar de la actitud complaciente que se satisface con lugares comunes, galimatías o falsedades, escondidas tras discursos altisonantes.

En una línea argumentativa similar, si bien con menos concesiones a la lógica formal, algunos autores recomiendan fortalecer las habilidades para reconocer y reconstruir argumentos filosóficos y, tomando éstos como punto de partida, desarrollar las destrezas necesarias para solucionar los problemas que estos argumentos entrañan.⁹ Aunque se considera que los problemas filosóficos genuinos son problemas abiertos, y que, en tal condición, no pueden ser resueltos de manera definitiva (si se pueden resolver de manera categórica, es porque no eran verdaderos problemas filosóficos) también me parece atrayente esta posición. La filosofía comienza con el asombro, pero rápidamente se mueve a terrenos más sofisticados en los que la formulación correcta de problemas y la inspección de vías promisorias para solucionarlos constituyen la esencia de nuestro trabajo. No intentaré hacer una lista exhaustiva de las características que debería tener una buena solución. Hasta donde nos muestra la tradición, las soluciones para la mayor parte de los problemas significativos, no son más que propuestas tentativas y dada la naturaleza abierta de muchas cuestiones filosóficas, más temprano que tarde, alguien consigue identificar agujeros y nuevos puntos problemáticos en lo que antes parecía una sólida respuesta, por lo que cabe pensar mejor en una larga e ininterrumpida sucesión de diversas soluciones (o aproximaciones), cuyo efecto conjunto consiste en desvelar la complejidad de los problemas filosóficos y enriquecer nuestra comprensión de ellos.¹⁰

⁸ En este punto me encuentro en total acuerdo con los defensores del programa de Filosofía para Niños y con el énfasis que hacen sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. Ver Mathew Lipman (2016).

⁹ Por ejemplo Bierman y Assali. Cfr su libro *The Critical Thinking Handbook*.

¹⁰ Consideren, por ejemplo, la metafísica contemporánea y la enorme complejidad que revisten sus temas y problemas. Resulta asombroso estudiar estas teorías y compararlas con las teorías clásicas de la tradición griega, para descubrir cuanto hemos podido avanzar en este campo tras más de dos milenios de trabajo.

4. Responsabilidades

Tal como yo la concibo, la enseñanza de la filosofía implica una serie de responsabilidades de parte del docente. La primera de ellas tiene que ver con la calidad de la actividad filosófica que se adelante desde la cátedra, bien sea en el nivel medio o en el superior. Como en casi todo lo demás, cuando se trata de evaluar la calidad de la enseñanza de la filosofía, es posible reconocer diversos grados.¹¹ Se puede enseñar una buena, regular o mala filosofía. Desde la primera vez que hice públicas estas ideas sobre la calidad de la filosofía (y de su enseñanza), se me ha cuestionado duramente por los estándares que permiten arribar a esta clase de juicios. ¿Cómo y cuándo sabemos que la filosofía que enseñamos es de buena calidad?; ¿con qué criterios podemos evaluar una filosofía –o un sistema filosófico– y compararla con otras alternativas disponibles para elegir la mejor? Creo que ha llegado el momento de aclarar un malentendido. Para quienquiera que considere las teorías filosóficas como teorías en construcción, y sus ideas y soluciones centrales como ejemplos de proyectos fallidos o promisorios, la pregunta por la calidad de una filosofía determinada es una pregunta desenfocada. Con pequeñas diferencias de matiz, las doctrinas filosóficas son ejemplos de teorías fatalmente imperfectas y no debemos entender sus argumentos sino como el punto de partida de nuevos ejercicios de indagación.

Si lo anterior es correcto, entonces no hay estándares definidos de calidad académica para la filosofía y *a fortiori* no hay una buena filosofía que pueda erigirse en paradigma de todo posible proyecto filosófico, lo cual no significa que no podamos descalificar algunas filosofías o rechazar de plano intentos defectuosos que, en lugar de alentar alguna forma reconocible de progreso, nos mantienen en terrenos cenagosos. Por otra parte, hay un valor incalculable en el estudio de los errores del pasado. Las equivocaciones fértiles tienen la doble función de instruirnos adecuadamente sobre los caminos que no hay que recorrer de nuevo, y de impulsarnos a ensayar soluciones alternativas; y la capacidad para reconocer tales errores hace parte de lo que entiendo por “buen filosofar”. En consecuencia, podemos invertir la relación y aceptar que el buen filosofar (con independencia del objeto de nuestras reflexiones) puede constituirse en la fuente de donde emanan tales

¹¹ Nótese que me interesa más el problema de la calidad de la filosofía que enseñamos (o hacemos en el aula de clase), que el de la calidad de la enseñanza misma. Este último me parece estrictamente secundario y considero que se puede resolver satisfactoriamente una vez avancemos, de manera genuina, en el mejoramiento del primero.

estándares. En mi caso personal, he llegado a la conclusión de que los estándares que pregona y recomienda la tradición analítica son los estándares más adecuados para el trabajo filosófico. De manera muy resumida, estos estándares implican la claridad, el rigor, la crítica, la honestidad intelectual y el debido respeto a la argumentación racional. En este sentido, una buena educación filosófica debe regirse por el cultivo de estos estándares, y si bien hay teorías y propuestas filosóficas que son más difíciles de desarrollar mediante ellos, con muy pocas excepciones es dable emplearlos de manera productiva para abordar casi todos los problemas interesantes de la historia de la filosofía.

Como lo advertí al comienzo, casi siempre tendemos a reproducir las prácticas pedagógicas y los estilos de enseñanza bajo los que hemos sido formados. Es por esta razón que resulta necesario incluir entre las responsabilidades más importantes de la enseñanza de la filosofía, en el nivel universitario, el problema de la formación de formadores. La mayoría de los estudiantes universitarios de filosofía se desempeñarán como profesores en esta área (o en áreas vulnerables a los riesgos que enfrentamos aquí), y si no sometemos a crítica y discusión los problemas relacionados con la enseñanza de nuestra disciplina es probable que los futuros docentes terminen por perpetuar los aspectos negativos de las prácticas docentes a las que estuvieron expuestos. Esto requiere que, junto con el análisis de asuntos puramente teóricos (los problemas y sus soluciones), se cree un espacio para discutir algunas particularidades de trámite. Es decir, resulta indispensable examinar y ensayar distintos métodos, didácticas y estrategias concretas para enseñar filosofía, y una vez seleccionados, subsumirlos bajo las recomendaciones generales de los estándares de calidad arriba mencionados.¹² Aquí, sin embargo, yo concedo más importancia a los contenidos que a las herramientas. Dado que el objetivo fundamental de la enseñanza de la filosofía, a mi juicio, se sirve mejor desarrollando la posibilidad de estimular intelectualmente a los estudiantes, me parece que un buen filósofo, o cuando menos un profesional competente en la filosofía, casi siempre puede ser un buen profesor de filosofía (aunque eventualmente pueda enfrentar dificultades prácticas para realizar bien su trabajo). El caso contrario me parece menos probable. Supongan un profesor extremadamente hábil en estrategias pedagógicas y convenientemente

¹² Las teorías de la instrucción nos dan recomendaciones precisas sobre alternativas para enseñar conceptos abstractos, e ideas que deben tener altos niveles de articulación. Algunas de las más conocidas son el método algorítmico, el heurístico y el algo-heurístico. Ver, por ejemplo: Reigeluth, Charles. (Ed) *Instructional Theories in Action*. Hillsdale: LEA, 1987

dotado de recursos metodológicos, pero sin nada para decir. Tal vez consiga mantener a sus alumnos ocupados en la ejecución de las múltiples tareas a las que se atribuye la facilitación del aprendizaje, pero si su reservorio de ideas está vacío, perderá su tiempo de manera miserable y alejará a sus estudiantes de la filosofía.

Aún más importante que los aspectos pedagógicos es la promoción de los talentos. El profesor de filosofía tiene la responsabilidad de identificar el potencial de sus estudiantes, estimular sus aptitudes, y ayudarlos a moldear y fortalecer su capacidad como filósofos. Esta tarea se puede llevar a cabo, promoviendo el análisis constante de los planteamientos y la discusión crítica de los argumentos. Tal actividad implica, por ejemplo, el uso extensivo del principio de caridad¹³ y la aplicación indiscriminada de la cortesía argumentativa: abstenerse de responder objeciones anticipadas, evitar el empleo de falacias en la argumentación, asegurarse de no confundir los problemas, hacer un uso adecuado de las nociones y conceptos filosóficos, definir los problemas y determinar sus alcances y limitaciones, entre otros. Ahora bien, junto con la responsabilidad de reconocer el talento de nuestros estudiantes y de promover su desarrollo, también debemos mencionar la de examinar críticamente los puntos de vista en conflicto, lo cual me lleva al punto siguiente.

La enseñanza de la filosofía, como en general la de la mayor parte de las disciplinas que hoy se clasifican en la categoría de *humanísticas*, enfrenta un riesgo singular que propongo denominar el peligro de la cotorra, que se manifiesta por la locuacidad descontrolada y la charlatanería irresponsable de muchos estudiantes y de no pocos profesores. Los filósofos trabajamos con ideas, y las principales herramientas de que disponemos para desarrollar nuestra labor son el lenguaje y la argumentación. Es bastante frecuente en el ámbito de las ciencias sociales y las disciplinas humanísticas confundir la prosa elegante, el recurso a términos sofisticados, la facilidad de expresión y la capacidad de persuadir, con la profundidad y la seriedad. Si las

¹³ "Planteado de manera simple, el **principio de caridad** afirma que al analizar y evaluar argumentos, es preciso interpretarlos, reconstruirlos y criticarlos del modo más caritativo que mantenga la consistencia con las intenciones del autor. Cuando se lo comprende completamente, el principio nos exhorta a conceder al autor el beneficio de la duda, siempre que estemos inseguros sobre la manera correcta de interpretar el sentido de un argumento. Se debe interpretar, reformular y responder a todo argumento en su forma más fuerte posible, en lugar de enfocarse o explotar debilidades que se puedan remediar fácilmente. Por esto también se conoce este argumento como el principio del beneficio de la duda." Bierman and Assali (1996: 146-147).

ideas constituyen la materia prima de nuestro trabajo, el lenguaje representa el principal vehículo mediante el cual desarrollamos nuestro cometido. Ahora bien, el lenguaje puede confundir y atraer, puede generar creencias falsas y encantar, puede crear la ilusión de sabiduría y embelesar. No es raro encontrar en las aulas de clase a estudiantes y a profesores excepcionalmente dotados para escribir o discurrir, que terminan por confiar demasiado en sus habilidades comunicativas y descuidan por completo el contenido y el carácter representacional de sus planteamientos. Estas personas se convierten en verdaderos diletantes que producen discursos aparentemente profundos pero vacíos. Considero que constituye una responsabilidad del profesor de filosofía la de desestímular esta clase de charlatanerías, y la de denunciarlas cada vez que se presente la oportunidad.

5. Retos

Dado que no parece buena idea examinar la enseñanza de la filosofía de manera independiente a la consideración de su producción, en este apartado propongo algunas ideas sobre los retos que enfrentan una y otra en el mundo de la academia. El primer reto, por supuesto, consiste en hacer de la enseñanza de la filosofía una actividad significativa, que mantenga interesados a nuestros alumnos y no los induzca a abandonar el cultivo de nuestra disciplina de manera prematura. Además del reto de mantener unos estándares de trabajo filosófico adecuados, quiero destacar tres categorías a las que conviene otorgar atención. La primera de ellas es la de asegurar la visibilidad del trabajo filosófico, tanto entre los miembros de nuestra comunidad, como entre los intelectuales de otras disciplinas y entre las personas cultas de la sociedad en general. Para lograr la visibilidad del trabajo entre los miembros de la comunidad filosófica nacional, necesitamos más publicaciones especializadas (revistas, anuarios, compilaciones y libros), pero sobre todo es imprescindible promover la discusión abierta y la crítica constante e inmisericorde de nuestro propio trabajo. Para obtener la visibilidad, frente a los miembros de otras comunidades académicas es necesario promover el diálogo interdisciplinar y el trabajo conjunto con otros profesionales. No se trata de rescatar la idea anticuada de la filosofía como el tronco común de todos los saberes, sino de aprovechar el potencial del trabajo crítico en filosofía para aportar a la comprensión de los problemas de otras ciencias, los cuales podemos descubrir en los límites de nuestra disciplina. Se contribuye a lograr la visibilidad en el contexto nacional en la medida en que nuestro trabajo filosófico

aborde el estudio de los problemas más acuciantes de nuestra sociedad. Este *desideratum* conduce al siguiente gran reto de la enseñanza de la filosofía.

Como sabemos, los sistemas filosóficos no aparecieron en el vacío. Ya se ocupen de temas de la epistemología, de la ontología, o de la ética, ellos poseen un trasfondo histórico y cultural que contribuye notablemente a explicar su proceso de conformación. Para citar solamente un ejemplo, la ética griega respondía a los problemas morales que Platón y Aristóteles identificaron en su sociedad y que discutieron con sus conciudadanos, así como sus investigaciones sobre el estado estaban orientadas a bosquejar un proyecto realizable para las condiciones teóricas y materiales de su tiempo. También nosotros tenemos nuestros propios problemas éticos, y nuestra sociedad, imperfecta todavía, se debe construir de manera colectiva. Como lo han demostrado los recientes esfuerzos de la *Sociedad Colombiana de Filosofía*, es perfectamente posible pensar los problemas de nuestro propio país desde las categorías de la filosofía. No intento defender la idea de que el trabajo filosófico (y con él, la enseñanza de la filosofía) deba limitarse a la consideración de cuestiones locales. Simplemente afirmo que, en el caso colombiano, la reflexión filosófica tiene una deuda con la sociedad; una deuda que estamos en mora de comenzar a pagar. Por estas razones, la enseñanza de la filosofía no puede seguirse haciendo a espaldas de los problemas actuales, ni del análisis de las particularidades de nuestra propia realidad.

Aunque la filosofía no es una disciplina con un objeto de estudio completamente definido ni estable a través del tiempo, la reciente explosión de problemas, enfoques y variedades resulta desconcertante. En la actualidad es posible encontrar “filosofías” acerca de casi todo (el deporte, la cocina, la salud, el territorio, la administración). Semejante variedad revela una confusión entre la posibilidad de aplicar los estándares de la filosofía a la reflexión cuidadosa sobre muy diversos temas y problemas con su instauración como filosofías en el sentido estricto de la palabra. Dicha confusión es comprensible dado el carácter abierto de los problemas genuinamente filosóficos, pero es claro que no todo proceso de reflexión produce necesariamente resultados que ameriten el calificativo. Pensadoras como Haack (2021) explican el origen de esta dificultad con ayuda de la distinción entre la práctica de la filosofía como una profesión y su cultivo como una vocación. Un resultado inevitable de la profesionalización de la filosofía, entendida como el proceso de formación de filósofos (al más alto nivel de nuestras

academias) es una demanda, sostenida y creciente, que recae sobre los egresados de dichos programas para que produzcan resultados de investigación originales (y, consecuentemente, los divulguen sobre todo mediante publicaciones). Durante las últimas décadas hemos visto la aparición de nuevas especialidades, subespecialidades y una miríada de problemas y mini-teorías junto con sendas revistas dedicadas a ellos. Pero, como bien lo señala Haack, muchos de estos resultados a duras penas cumplen con los estándares mínimos de calidad que corresponden a un trabajo serio y riguroso, así como buena parte de los problemas son meros clichés y sus cultores parecen conformar carteles (en lugar de comunidades académicas). Desafortunadamente, la vaguedad, la ambigüedad, la apariencia de dificultad y profundidad, junto con la oscuridad campean en esos productos.

La filosofía no está exenta de la influencia de las modas. De cuando en cuando aparecen movimientos (teorías o líneas de pensamiento) que conquistan grandes audiencias y se convierten en objeto de tratamiento o de discusión omnipresentes en planes de estudios y eventos académicos. Sin pretender una enumeración exhaustiva, podemos recordar en los años 60 y 70 el materialismo histórico y la reivindicación del pensamiento de Marx; en los 80 y los 90 Nietzsche, el estructuralismo francés y la Escuela de Frankfurt. A finales de los 90 y comienzos del siglo XX la filosofía postmoderna, complementada ahora con los estudios decoloniales, las teorías sobre injusticia epistémica y las denominadas epistemologías del sur. El hecho de que un movimiento filosófico esté de moda no es censurable *per se*. En cierta medida, los problemas filosóficos (sus enfoques, formulaciones y soluciones) han estado de moda en algún momento o se han redescubierto y se han vuelto a poner en el foco de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de investigación. El problema radica en las inconsistencias, confusiones y defectos protuberantes de muchas de estas perspectivas. Debido a los límites de este trabajo, no es posible emprender aquí un análisis concienzudo de tales falencias que abarque completamente los principales movimientos mencionados. Para ilustrar el punto, cabe recordar la polémica desatada por el conocido *affaire Zokal*, las limitaciones de los estudios decoloniales (Chambers, 2019) o las confusiones que se esconden tras neologismos como “epistemicidio” o categorías como “epistemologías del sur”. Se puede afirmar que nociones como la de “injusticia epistémica”, centrales en proyectos de investigación bien difundidos en el país y en toda la región, que persiguen objetivos importantes para una cabal comprensión de la situación actual de la enseñanza de la filosofía y su eventual

mejoramiento (por ejemplo, Bernal-Rios, 2022) tienden a entorpecer el examen riguroso de las cuestiones que aborda. Lo anterior no se debe a imprecisiones o falsedades en algunas de las situaciones fácticas examinadas sino a que su surgimiento (al igual que los correctivos que valdría la pena introducir para remediarlas) poco o nada tienen que ver con la filosofía.

Tomemos, por ejemplo, la crítica de que el pensamiento de las filósofas se ha ignorado de manera sistemática o no ha recibido la misma atención y despliegue que el pensamiento de los filósofos. Es correcta e identifica un hecho repudiable de la sociología del pensamiento y de la práctica consuetudinaria de la filosofía a cuya erradicación debemos aplicar nuestros mejores esfuerzos. Pero no podemos olvidar que la situación está cambiando de manera acelerada, a un ritmo comparable a aquel con el cual se incrementa la participación de las mujeres en el estudio y cultivo de la filosofía, y que todo parece indicar que los casos de omisión, subvaloración o silenciamiento del trabajo de las filósofas pronto serán un mal recuerdo. Las críticas contra la hegemonía del pensamiento filosófico occidental (al igual que la de la lógica, la de la verdad, o la del eurocentrismo) padecen defectos similares. Se trata de hechos patentes de las prácticas *normalizadas* (en el sentido kuhniano del término) de la filosofía en las academias de todo el planeta. Por supuesto, dada la naturaleza de la filosofía, todo intento por producir teorías filosóficas originales es bienvenido y habrá que esperar los resultados para evaluarlos y elegir nuevas rutas. En un artículo reciente (García, 2022) ofrecí algunos argumentos para defender la tesis de que, consideradas desde la perspectiva de la definición tradicional (platónica) de conocimiento, la epistemología anglosajona, las epistemologías que se ocupan exclusivamente de distintas ciencias o disciplinas y las denominadas “epistemologías del sur” (incluyendo aquellas que representan saberes autóctonos) se encuentran exactamente al mismo nivel: ninguna de ellas produce planteos de conocimiento ni califica como tal. Si se acepta esta tesis y tomamos en cuenta que las críticas de los movimientos recientes a la tradición filosófica occidental parecen estar mal encaminadas, se puede arribar a la conclusión de que la distinción (entre los enfoques tradicionales de la epistemología y las nuevas variantes) es inocua, si el objetivo fundamental es producir algo novedoso, original y que tenga valor en filosofía, al punto de que pueda reemplazar modelos viejos o gastados.

Lo anterior nos lleva a un doble reto para la enseñanza de la filosofía: encaminar nuestros esfuerzos al cultivo de una filosofía significativa que vaya más allá de las modas pasajeras que, con frecuencia, irrumpen en el horizonte de la academia, y ofrecer una respuesta adecuada a la multiplicación y la fragmentación excesiva de movimientos, corrientes, enfoques y problemas filosóficos, concentrando nuestros esfuerzos en aquellos que son promisorios. Por supuesto, estoy preparado para admitir que, en razón del carácter controversial de los planteamientos de nuestra disciplina, mis propias sugerencias pueden ser presa fácil de las mismas críticas aquí levantadas y que, en consecuencia, sea incapaz de reconocer el valor de las nuevas tendencias y de identificar los verdaderos retos que encara la enseñanza de la disciplina en estos tiempos. Aún así, infiero que hay un pequeño espacio en el que podemos coincidir los partidarios de estas modas filosóficas y los defensores de la tradición analítica como yo; a saber, el reconocimiento de que es importante formar nuevas y mejores generaciones de profesores y estudiosos de la filosofía, capaces de asegurar la inserción de su trabajo en el contexto nacional, y en el de las comunidades filosóficas internacionales.

REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 129–150.
- Bernal-Ríos, L. P. (2022). Cuatro injusticias epistémicas en los currículos universitarios de filosofía en Colombia: anglo-eurocentrismo, racismo, sexismo y humanismo. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126),
- Berrio Peña, A. (2023). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Sophia*, 19(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1245>
- Bierman and Assali. (1996) *The critical thinking handbook*. New Jersey: Prentice Hall.
- Burt, Edwin. (1960) *Los fundamentos metafísicos de la ciencia moderna*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Camelo, D. (2020). Hacia una crítica de las prácticas de enseñanza de la filosofía en Colombia: aproximaciones desde Michel Foucault. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), 263–283. <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.18273/rev.l.v19n2-2020014>

Castell, A. (2021). Gilles Deleuze. El caso de la enseñanza de la filosofía. *Discusiones Filosóficas*, 39, 157-172.

Chambers, Paul (2019). Una crítica de la tesis de la “colonialidad del saber” *Discusiones Filosóficas*, 34, 65-90.

Descartes, René. (1980) *Discurso del Método*. Buenos Aires: Sudamericana.

Farrington, Benjamin. (1980) *Ciencia Griega*. Barcelona: Icaria.

Figueroa, Alirio Gerardo. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. *Conrado*, 17(82), 249-259. Epub 02 de octubre de 2021. Recuperado en 04 de octubre de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500249&lng=es&tlng=es.

Flórez Q., Daian T. (2022) Apuntes sobre la naturaleza de la filosofía y su enseñanza. *Discusiones Filosóficas*, Vol. 23 (40)

Garcés, Juan Felipe. (2004) “Historia de la filosofía y enseñanza de la filosofía, una relación problemática.” En: *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 261-283.

García, Carlos E. y Giraldo, Héctor F. (2023) The Effects of Critical Rationalism on the Development of Critical Thinking Abilities. A case Study with Senior High School Students in Manizales, Colombia. *Journal of Philosophical Investigations* 17 (42):40-54

García, Carlos E. (2022). La noción de “diversidad” y el estatus epistemológico de los saberes múltiples. *Discusiones Filosóficas*, No. 41, 81-99.

García, Carlos E. (2005) “¿Quién le teme a la Filosofía para Niños?” *Folios*, No. 22, pp. 107-116

García, Carlos E. (1993) “Aristóteles: el valor de la tradición.” *Novum*, Año 5, No. 11. pp. 23-34.

Haack, Susan (2019) Post “Post-Truth”: Are We There Yet? *Theoria* 85

Haack, Susan (2021) Philosophy as a Profession, and as a Calling. *Syzetesis* VIII, pp. 33-51.

Lipman, Mathew (2006). *El descubrimiento de Harry: novela de lógica formal*. Editora Beta.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento crítico en la educación*. Octaedro Editorial.

Madera, S (2012). El pensamiento filosófico: clave del desarrollo social y urbano. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, 12, 169-179.

Pineda, D. (2015). Apuntes para la comprensión de “El descubrimiento de Harry”, de Matthew Lipman. *Análisis*, 47(86), 21-68. <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2015.0086.02>

Popper, Karl (1959) *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchison

Reigeluth, Charles. (1987) (Ed) *Instructional Theories in Action*. Hillsdale: LEA.

Cómo citar:

García Duque, Carlos Emilio. “La enseñanza de la filosofía: opciones, dilemas, responsabilidades y retos”. *Discusiones Filosóficas*. vol. 24, núm. 43, 2023, pp. 115-135, <https://doi.org/10.17151/difil.2023.24.43.6>