



# “Dejar aprender”: entre filosofía y didáctica de la filosofía en bachillerato<sup>1</sup>

“Letting learn”: between philosophy and philosophy didactics in baccalaureate

 **Fredy Hernán Prieto Galindo<sup>2</sup>**

Recepción: Febrero 10 de 2022

Aprobación: Mayo 29 de 2022

Publicación: Junio 30 de 2022

#### Cómo citar este artículo:

Prieto G, Fredy. (2022). “Dejar aprender”: entre filosofía y didáctica de la filosofía en bachillerato. *Miradas*, Vol. 17, N° 1. pp. 81 – 94.  
<https://doi.org/10.22517/25393812.24952>

#### Resumen:

Desarrollo aquí una reflexión hermenéutica sobre algunos asuntos en torno a la enseñanza de la filosofía en bachillerato en Colombia. Siguiendo la escuela de Hermenéutica de Alberta, Canadá, desarrollo una interpretación basada en experiencias personales, etimologías, metáforas y frecuentes conexiones con mi vida personal con el fin de profundizar la comprensión del fenómeno abordado (no para hallar o revelar su verdad). De esta manera, opto por un lenguaje menos científico y formal que pretenda proponer conocimientos comprobados y definitivos. Resalto así el lado reflexivo (fenomenológico-hermenéutico) del documento. En cuanto al tema o fenómeno, este texto se centra en un prejuicio que probablemente persiste con fuerza entre los docentes de filosofía en Colombia y que nos permite comprender por qué es y ha sido tan difícil cambiar las formas de enseñanza de la filosofía: el maestro es el que debe enseñar y el estudiante el único a aprender. Ofrezco aquí mi interpretación.

1 Este texto es la primera parte de un documento más extenso. La segunda parte se encuentra en evaluación en otra revista colombiana. Su título es *Didáctica de la Filosofía en Colombia: una Reflexión Hermenéutica*.

2 Licenciado en Filosofía de la U. San Buenaventura. Magister en Educación de la Universidad de los Andes. Estudios doctorales en la Universidad de Alberta.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9738-5653> Correo electrónico: [prietoga@ualberta.ca](mailto:prietoga@ualberta.ca)

**Palabras clave:** Filosofía, Enseñanza, aprendizaje, instructor, libertad, hermenéutica.

### Abstract

I develop here a hermeneutical reflection on some issues around the teaching of philosophy in high school in Colombia. Following school of Hermeneutics of Alberta (Canada), I develop an interpretation based on personal experiences, etymologies, metaphors and frequent connections with my personal life in order to deepen the comprehension of the phenomenon addressed (not to find or reveal its truth). In this way, I choose a less scientific and formal language that intended proven and defined knowledge. I thus highlight the reflective (phenomenological-hermeneutic) side of the document. Regarding the theme or phenomenon, this text focuses on a prejudice that probably strongly persists among philosophy teachers in Colombia and that allows us to understand why it is and has been so difficult to change the ways of teaching philosophy: the teacher is who must teach and the student the only one that must learn. I offer here my interpretation.

**Keywords:** Philosophy, Teaching, learning, instructor, freedom, hermeneutics.

*Sentado en el andén, justo al frente de la sala de profesoras, concentrado, casi absorto, leo un artículo sobre Aprendizaje significativo. El silencio del sábado es perfecto para leer... “Es la primera vez que leo sobre este modelo*

*pedagógico. ¡Es muy interesante!”. Cada vez me adentro más en la lectura y en mis pensamientos: “establecer conexiones entre conceptos nuevos y antiguos, iniciar la enseñanza con temas cercanos a la experiencia cotidiana del estudiantado”. “Sí, esto se puede hacer en filosofía”. Sigo leyendo y, de repente, me asaltan un par de palabras: Pensamiento crítico. ¡Eso es! ¡Eso es lo que puedo enseñarles a mis estudiantes de filosofía: el tipo de pensamiento crítico que ayuda a formar!*

Este breve relato expresa una de mis vivencias como profesor de filosofía en mi primer año como docente de colegio, hace ya más de 15 años. Ante mis primeras clases de filosofía, o mejor, ante la desmotivación de mis estudiantes, el poco aprendizaje y negativa valoración por la filosofía que notaba en sus actitudes, empecé a preguntarme qué y cómo cambiar mis clases, pero no sabía cómo orientarme. Por eso, al encontrar la teoría de Ausubel, ésta me deslumbró: “*Es la primera vez que leo sobre este modelo pedagógico: ¡Es muy interesante!*”.

Como profesor novato lo que hice inicialmente en mis clases fue enseñar los filósofos (nótese el género del término) del canon y sus teorías. A medida que pasaba el tiempo y que miraba más reflexivamente mi labor, comencé a ser abordado por la pregunta que indaga por la finalidad o el rol de la filosofía en bachillerato y entonces “*me asaltaron un par de palabras: Pensamiento crítico*” y comencé a dejar de enseñar exclusivamente la historia de la filosofía y también dejar de querer

que mis estudiantes hicieran filosofía por sí mismos basados en los grandes filósofos y teorías. Entonces, nuevos problemas llegaron: ¿Cómo entender el pensamiento crítico? ¿Cómo enseñarlo? ¿Con qué recursos? ¿Con qué temas y en qué secuencia? ¿En qué espacios, cuándo, con quién?

Digamos que los filósofos hacemos filosofía y usualmente no nos adentramos en otras disciplinas como la didáctica o pedagogía para formarnos profesionalmente, ni como escritores-lectores ni como docentes, aunque nuestros temas de reflexión y labor cotidiana sean la educación. Tal ausencia de formación, de ilustración en fuentes pedagógico-didácticas podría explicar o al menos darnos pistas de por qué “vacilamos” (Herrera, 2009) a la hora de planear nuestras clases y por qué solemos repetir las estrategias que nuestros maestros en la universidad aplicaron cuando nos enseñaron (Gómez Pardo, 2007). Enseñamos filosofía, creo yo, basados en ciertos “prejuicios” (Gadamer, 2012) o ideas no examinadas que hemos heredado de nuestro paso por la universidad. A continuación, me propongo ofrecer una interpretación de unos de esos prejuicios, pero antes una aclaración.

Escribo este texto en primera persona, pues es un texto reflexivo y en su composición se encuentran relatos de mi propia experiencia. Además, acudo al uso y ampliación de etimologías, y términos en otros idiomas, así como metáforas y comparaciones para ampliar e ilustrar mi comprensión sobre el asunto tratado. En tal estilo sigo a algunos pensadores canadienses de la provincia de Alberta,

Canadá (Eppert, 2011; Fidyk, 2013; Jardine, 2003; Moules, N., McCaffrey, G., Field, J., & Laing, 2015; Smith, 1999) que han optado por incluir tales elementos en sus textos como parte de una metodología hermenéutica de investigación, reflexión y escritura. En efecto, en la Universidad de Alberta y en la de Calgary surgió una metodología hermenéutica de investigación cualitativa desde una lectura profunda y práctica de la hermenéutica de la obra de Hans-Georg Gadamer. El objetivo principal es encontrar nuevas interpretaciones para comprender y actuar diferente en relación al fenómeno investigado<sup>3</sup>.

Al seguir el modelo hermenéutico de Alberta me alejo deliberadamente de algunos lugares comunes de la escritura académica y elijo por otras formas. En tal sentido, me veo totalmente identificado con el pensador canadiense David Jardine, (1992) en las siguientes palabras: Espero que el lector pueda leer lo que sigue con el conocimiento claro de que esta introducción no es una lista de disculpas ante errores no corregidos, sino que de alguna manera es indicativo de una necesidad urgente de hablar y escribir diferente en relación con lo que nuestra herencia nos ha permitido (p.8 Traducción personal).

Es claro que este pensador me ha influenciado bastante desde su propio estilo de escritura y su comprensión de la hermenéutica, que aquí mismo se verá sutilmente, pero

<sup>3</sup> El libro en el que se expone tal metodología es *Conducting Hermeneutic Research. From Philosophy to Practice* (Moules, N., McCaffrey, G., Field, J., & Laing, 2015). También hay una revista en línea: *Journal of Applied Hermeneutics* <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/jah>

que estructura la forma profunda del texto. Lo más evidente es que hago hermenéutica al concentrarme en algunos prejuicios para examinarlos, aunque me enfoco en uno que tal vez aún se halla profundamente enraizado en muchos profesores de filosofía (y tal vez de otras disciplinas): el maestro es el que sabe y por ende es el que debe enseñar.

Inicio, pues, con una breve disquisición sobre el término instruir enfrentado al de docente y allí incluyo algunas de mis experiencias en el bachillerato. Luego, acudo a la interpretación de un fragmento de Heidegger (2005) en su obra *¿Qué Significa Pensar?* Con ello solo me propongo reflexionar sobre el tema de la enseñanza de la filosofía; solo presento una interpretación y por ende no pretendo afirmar que el alemán tenga razón o que su palabra sea la verdad. Cierro el texto con una brevísima reflexión final en la que hago una invitación al lector. Como se verá, este texto contiene un énfasis filosófico en tensión constante con asuntos de la ciencia didáctica, sin abandonar realmente ninguna de las dos disciplinas, lo que sería propio de una didáctica de la filosofía, o como Miguel Ángel Gómez Mendoza, (2003) prefiere llamarla, una didáctica filosófica.

### **1. Un prejuicio recurrente: el maestro es el que “debe enseñar”**

En mi primer año como docente de filosofía no supe qué hacer y empecé siguiendo el libro de texto con el que yo mismo había sido introducido en la filosofía en bachillerato (*Pensemos*

*10*, de editorial Voluntad). Es decir, después casi 10 años yo simplemente comencé a reproducir lo que mis profesores de colegio hicieron en sus clases: simplemente tomé dominio de mi cátedra por medio de una estrategia o método adecuado a los fines que yo mismo propuse: todo el tiempo fui yo quien habló, yo quien dio órdenes, yo quien instruyó, pero no fui un docente, solo un instructor. Solo fui un instrumento del libro o al lado del libro, un complemento del libro<sup>4</sup>. ¿Dónde quedaron mis estudiantes, sus problemas, necesidades, deseos? ¿Dónde quedé yo, mis intereses filosóficos, pedagógicos, mis deseos y necesidades? ¿Dónde quedaron mis 4 años de formación como Licenciado en Filosofía?

En ese tiempo, no hacía mayor reflexión sobre el contexto, mis estudiantes, mí mismo, mi país... Sin darme cuenta caí en el rol de un mero instructor, término que desde su raíz etimológica (latín: *instruere*) señala la acción de preparar, alistar, ordenar, por ejemplo, las filas de un ejército en un campo de batalla. Entonces comprendo que un instructor, como señala la RAE (2020), se caracteriza por “dar a conocer a alguien el estado de algo, informarle de ello, o comunicarle avisos o reglas de conducta”. En efecto, al ser solo un instructor, yo simplemente entregaba la información precisa a ser aprendida,

<sup>4</sup> En un texto publicado recientemente hago una reflexión más amplia sobre los libros de texto en la filosofía del bachillerato y otros asuntos referidos a la didáctica de la filosofía que resuenan en esta reflexión. Ver *¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia?* Publicado en Prada Dussan (Comp.) (2022) *Didácticas emergentes de la Filosofía*. Accesible en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17145>

ordenaba a los estudiantes por filas en el salón, les decía cómo comportarse, qué procedimientos seguir para leer y escribir, etc. Empero, no reflexionaba ni los llevaba a reflexionar sobre la filosofía ni sobre su propia vida o la situación del país y la historia que lo envuelve.

Gracias a tal instrucción, después de cierto tiempo, con alegría ingenua noté que mis estudiantes aprendían, que se organizaban mejor en el salón, que hacían caso, y mejor aún, noté que mejoraban sus procesos de lectura y escritura. *¡Cumplí mi trabajo!* Logré enseñarles unos conocimientos de filosofía, o mejor, unas habilidades de lectura y escritura (lo que en ese entonces entendí por pensamiento crítico). Si bien, tenía presente que enseñar era difícil, creí haber encontrado unas técnicas y finalidades para tal labor y creí haber obtenido muy buenos resultados, lo que desde luego se vio ratificado cuando llegaron los resultados del examen estandarizado (Prueba Saber 11).

Para ese momento ya era yo un buen instrumento del sistema. Es cuando menos curioso que parezca haber una raíz común entre instruir e instrumento. Tal vez al ser meros instructores solo llegamos a ser instrumentos al servicio de cualquier objetivo. ¿Cuál es la finalidad principal que creemos atender y cuál la que realmente logramos? ¿Es esta pregunta un falso dilema o una realidad? Debo confesar que mi respuesta personal a estas inquietudes no me llena de orgullo y por el contrario me enrojeczo e inquieto por haber sido tan crédulo al pensar que era objetivo, neutral,

fiel a la verdad y que con ello cumplía mi labor. Pero después de leer sobre pedagogía crítica, post/decolonialismo, post-humanismo, ya no puedo aceptar las supuestas neutralidad, objetividad y verdad que creí poseer: solo tengo una interpretación.

Para el año 2005 mis objetivos en el curso de filosofía se reducían a que mis estudiantes mejoraran su pensamiento crítico. Ya no me preocupaba que aprendieran teorías o historia de filosofía y mucho menos que filosofaran, pues era más importante que aprendieran a pensar críticamente a que me recitaran teorías que más o menos entendían sin llevarlas a su propia vida (sin embargo, los temas de clase siguieron siendo de la historia y los tratados clásicos de la filosofía occidental). Incluso estudiantes del mayor entendimiento y disciplina no lograban hacerlo; entonces, ¿para qué insistir? Opté decididamente por brindarles información clara y concisa junto a técnicas precisas para leer críticamente y escribir ensayos decentes.

Hoy me parece un objetivo muy reducido para una clase de filosofía, que desde mi propia experiencia puede ayudar a transformar la vida o, al menos, a examinar ciertas creencias y acciones que nos pasan desapercibidas (en esto sigo la interpretación de Pierre Hadot de la filosofía como forma de vida). Caí en el discurso del aprendizaje o “*learnification*” (Biesta, 2012), que yo entendí como el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y procedimentales, pero creo que no ayudaban a que mis estudiantes se educaran (Latín *ex*: hacia afuera; y,

*ducere*: conducir, guiar), que sacaran o condujeran fuera de sí aquello que les parecía inadecuado, como creencias, convicciones y actitudes que no les gustaba de sí o que les impedía examinarse y por ende no las cambiaban.

Si se trata de educarse, en el sentido dicho, tal vez ayude más tener presente el contexto, su comprensión y crítica. Por eso, creo no puede quedar fuera del aula lo que estamos viviendo en Colombia: las manifestaciones y paros que iniciaron el 28 de abril de 2021 (y que continuaron hasta finalizar ese año). Y no puede omitirse, no solo porque es algo inédito en nuestra historia patria –nunca antes un paro, una manifestación del descontento ciudadano duró tanto tiempo ni fue tan vehemente–, sino porque obviarlos en clase sería una falta de ética profesional, pues nuestra responsabilidad como docentes no es solo tratar de que los alumnos aprendan (*learnification*), sino, sobre todo, orientarlos, ayudarlos a crecer y entender el contexto donde viven para que logren hacer su aporte a la mejora continua de la sociedad, lo que requiere un buen examen de sus creencias, convicciones y prácticas cotidianas así como del contexto e historia donde crecen. Me parece que esta es responsabilidad de la docencia, pero no de la instrucción.

Se podría objetar a esta idea diciendo que la física, química, matemáticas y otras ciencias o disciplinas poco tienen que ver con lo social, pero ¿acaso estas ciencias no tienen también dentro de sus fines contribuir a la mejora de la sociedad, de la vida de cada persona? ¿No es

este, en general, el mismo fin para la filosofía en bachillerato? Y desde la otra perspectiva, ¿en una protesta social no hay procesos químicos, físicos y matemáticos que afectan el desenvolvimiento de la misma y sus efectos en la vida cotidiana de los ciudadanos? ¿Comprenderlos mejor no ayudaría a evitar “accidentes” como las muertes por el uso incorrecto de armas “no letales” o el beneficio/perjuicio para el ciudadano de a pie al dañar o destruir bienes públicos (y privados) que no se relacionan con el gobierno de turno y sus políticas? Por supuesto, lo que propongo es que incluyamos esos temas dentro de nuestras clases y los trabajemos desde perspectivas académicas, desde los autores de filosofía (o de otras disciplinas según sea el caso) que nos ayuden a comprender mejor el contexto y el fenómeno. ¿Qué autores y qué textos serían adecuados a tal fin en un curso de filosofía en Colombia?

Empero, al ser meros instructores, ciertamente nos limitaríamos a que la otra persona aprenda de filosofía, de ciencias, de matemáticas y sus teorías; seríamos objetivos, neutrales, nos ceñiríamos a la verdad. Tal vez al ser instructores en medio de instrucciones e instrumentos no lograríamos ser maestros y maestras, enseñantes, o docentes, pues no señalaríamos nada, no aumentaríamos en nada el caudal enriquecedor de la cultura en la vida de nuestros estudiantes para un cambio de vida, un mejoramiento de la existencia personal y social. Así, los asuntos sociales, los problemas y elementos por mejorar quedarían fuera de clase,

no serían punto de reflexión, aunque estén profundamente ligados con cada disciplina. Siendo filósofo me inquieta aún más esta conclusión, pues nuestro discurso siempre pone el pensamiento crítico como bandera de la filosofía. Pero tal vez nuestra crítica solo destruye y no construye, no crea (MacLure, 2015), no contempla la utopía como horizonte (Hoyos, 2012) ni la ideología como elemento de comprensión de sí mismos y cohesión de la sociedad (Ricoeur, 1991b).

### 1.1 La enseñanza desde Heidegger

Me pregunto entonces, ¿qué puedo tener en cuenta para comprender mejor el trabajo de docentes, maestros y maestras? Y por ahora hallo una respuesta: la enseñanza (y el aprendizaje). En esta búsqueda me encuentro con un fragmento de Heidegger (1954/2005) en su obra *¿Qué significa pensar? (Was Heißt Denken?)*. Por supuesto no hallé la única respuesta ni la verdad absoluta, pero me lleva a considerar varios asuntos. Dice el pensador:

En efecto, enseñar es más difícil que aprender. Sabemos muy bien esto, pero pocas veces lo pensamos. ¿Por qué enseñar es más difícil que aprender? No porque los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque implica un dejar aprender [*lernen lassen*]. Es más, el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender (Heidegger, 2005, p. 77. Cita modificada<sup>5</sup>).

<sup>5</sup> He modificado la traducción en español, pues en alemán el autor escribe “*lernen Lassen*”, que literalmente signifi-

Hoy, 15 años después de mis primeras clases en colegio, ahora como docente e investigador universitario, me cuestionan profundamente las anteriores palabras. ¿Por qué enseñar es difícil? No se trata de la posesión y recuperación de conocimientos, pues con cierto entrenamiento técnico, cualquiera puede aprender a memorizar información y organizar sus ideas para exponerlas adecuadamente ante un auditorio en silencio y orden. Tal vez lo difícil de la enseñanza se halla en lograr que cada estudiante se organice y escuche atentamente. Empero, esto tampoco representa una dificultad insuperable; nuestra práctica de aula pronto nos enseña que podemos valernos de un conductismo de premio y castigo y esto casi siempre funciona (la técnica varía desde la carita feliz en primaria, llegando a la calificación y la nota en el observador con llamado al acudiente en bachillerato) o de otras estrategias mucho más efectivas si se trata de educar y no solo de instruir.

Creo que lo que la cita dice no tiene nada que ver con esto de las técnicas para la memoria y expresión oral y menos aún para el orden y silencio en el aula. El filósofo alemán afirma: Enseñar es más difícil que aprender porque implica un *dejar aprender* [“Das Lehren ist darum schwerer als das Lernen, weil Lehren heißt: lernen Lassen” (Heidegger, 1954, p. 17)]. Aquí, creo yo, se encuentra, al menos en parte, la verdadera dificultad del enseñar: dejar algo atrás; pienso primero

ca dejar hacer. He modificado esta cita pues el traductor optó por traducirla ‘hacer aprender’ y creo que traiciona el sentido del texto. Opto entonces por el sentido de la traducción de J. Glenn Gray de la obra al inglés (*What is Called Thinking*) que usa la expresión “*to let learn*” (1968, p. 15) traducible al español por “dejar aprender”.

en dejar o vencer ciertos elementos de la tradición y, luego, vencerse a sí mismo y el afán de control. Hemos recibido la idea, tal vez poco examinada, de que en el aula solo hay una persona que sabe de filosofía, que por ello mismo sabe enseñarla y por ende es quien debe enseñarla. Los y las estudiantes no saben nada de esta disciplina y en consecuencia deben escuchar. Y si lo pienso un poco, tiene sentido. Después de cinco años estudiando filosofía en la universidad, yo sí sé de filosofía, mientras que mis estudiantes no saben nada de ella, pues no la han estudiado aún, o la han estudiado muy poco. Por ende, yo soy el que debe enseñar, transmitir aquellos conocimientos que poseo en mi memoria. Pero tal creencia fue la que primero descartó Heidegger: que “los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición”.

Olvidar esas ideas o creencias sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje, creo hoy, es parte de ese dejar del que habla Heidegger. Enseñar es un dejar, un ‘abandonar’, un soltar para poder tomar algo nuevo. Hay un cierto sentido de pasividad en la labor de la enseñanza, del ser docente. En efecto, lo que esta cita me dice es que el verdadero problema para enseñar sería al menos un abandonar la pretensión de control de quien se sienta en su cátedra, en su discurso, en las actividades planeadas, sus objetivos y estrategias, independientemente de lo que sus estudiantes necesiten, quieran, deseen; sin miramientos por su diversidad, sus dificultades y virtuosidades.

Sobre este punto y en relación con el momento social que vivimos en Colombia, no puedo dejar de recordar unas palabras de uno de los estudiantes que acompañé en su proceso de prácticas docentes en un colegio este semestre (2021-1). El estudiante se refiere a la protesta social que fue abordada en una clase de filosofía:

“La primera gran sorpresa tiene que ver con el compromiso social y político de los estudiantes, que pudimos advertir en una reunión sobre el estallido social, pues se mostraron conscientes de la situación, preocupados por su futuro, tanto en términos individuales como colectivos”.

“Me pareció muy dicente que la clase fuera un catalizador para que los estudiantes se expresaran respecto a la coyuntura. Tengo entendido que fue la única clase donde se abrió un espacio de debate sobre el tema social. La participación, además, fue numerosísima” (Cristian Camilo Garzón B)<sup>6</sup>.

En el actual contexto de la coyuntura colombiana, en medio de incesantes paros, bloqueos y manifestaciones que lideran los jóvenes, los estudiantes de Cristian se muestran con un alto “compromiso social y político”, “conscientes de la situación, preocupados por su futuro” y, por ello, supongo, la “participación fue numerosísima”. Tal vez esta participación no fue para nada filosófica, pero ya me parece un logro que estudiantes de bachillerato no se queden callados en clase de filosofía. Lo que podría hacerse es ir

<sup>6</sup> Reproduzco las palabras del estudiante de la universidad Pedagógica Nacional con su autorización expresa.

dirigiéndolos poco a poco para que su participación se vaya formando. Al fin y al cabo, están en el salón para aprender y no para deslumbrarnos. He aquí que como docentes podemos ir orientándolos para que su participación pase de la mera expresión de opiniones a la formulación de argumentos claros, coherentes y pertinentes. Acaso, ¿no es esa una parte de nuestra labor?

Esas expresiones de los estudiantes de Cristian me señalan que no necesitan filosofía tradicional, o mejor aún, que no necesitan la forma tradicional de enseñarla, pues sus pensamientos y sentimientos se hallan en otra dirección, la de las dificultades sociales y políticas del país, la de su propia vida, su futuro; por esto, ante el compromiso que sienten participan en clase como nunca antes. Y ¿por qué se da tal participación? La respuesta es obvia: se aborda un tema en clase que hace parte de su atención vital. He aquí parte de lo que los estudiantes necesitan, quieren y desean, al menos en este momento histórico para Colombia. He ahí la oportunidad para que la enseñanza de la filosofía sea pertinente, o mejor, “impertinente” (Hoyos, 2009) al sistema.

Me pregunto si la situación social en sí misma y su comprensión no hace parte de lo que en un curso de filosofía se habría de trabajar. Pero esas palabras de Cristian me dan una respuesta categórica: ¡sí! Es más, lo presento como un deber: en la clase de filosofía *se debe* abordar la situación social desde donde se habla y se escucha. En otras palabras, en Colombia debemos enseñar filosofía política en Bachillerato, aunque no se proponga

en las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en Educación Media* del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010)<sup>7</sup>. ¿Qué de filosófico se puede hallar en la situación actual de nuestro país que ha motivado las protestas? Lo más evidente es un clamor profundo de nuestra juventud por las posibilidades de un mejor futuro, una vida realizada “con y para otros en instituciones justas” (Ricoeur, 1996). Filosóficamente hablando, hay una inquietud por comprender y alcanzar o actualizar la felicidad, la justicia, la equidad, la solidaridad. Hay una denuncia por la instrumentalización de la ley y el aparato estatal para el beneficio de algunos sectores sociales y el perjuicio de otros. Como Alexander Aldana, amigo y colega, afirma, “hay un anhelo por una vida mejor, que en las condiciones actuales se trueca en utopía” (comunicación personal, octubre 6 de 2021).

¿Estos temas no son propios de la filosofía política y ética anclados en una visión antropológica? No abogo aquí por abandonar los problemas de metafísica o epistemología; tampoco propongo que ya no leamos a Platón o Santo Tomás en el colegio, en lugar de Marx o Horkheimer, pero sí por abordar filosóficamente en clase los temas que los estudiantes necesitan, desean, y quieren explorar. Si seguimos empeñados en enseñar lo de siempre, en el mismo orden, y con las mismas estrategias, solo lograremos solidificar cada vez más esa creencia de que la filosofía es un discurso alejado de la realidad. Y si eso es así, ¿entonces

<sup>7</sup> En efecto, este documento propone diseñar el curso de filosofía alrededor de preguntas acerca del conocimiento humano, acerca de la estética y de la moral.

para que filosofía en el colegio? No se trata de abandonar el tanpreciado rigor filosófico, con el que parece que poco se logra en Bachillerato; se trata de entender dicho rigor a la luz de la situación socio-histórica, de nuestros estudiantes y su nivel cognitivo, cultural, espiritual. Esto no es otra cosa que la aplicación hermenéutica (Gadamer, 2012).

Tal aplicación, siguiendo la hermenéutica contemporánea impulsada por Geor-Hans Gadamer (2012), nos muestra la posibilidad de doblar o plegar la teoría a la situación, como un tatuaje que se mueve como la piel se mueve y crece tal como ella crece. Es la situación misma la que le da forma y significado al texto. Fue el pensador canadiense Ted T. Aoki (2005) quien me ayudó a entender esto cuando escribió que “no se trata de aplicar un principio general, que ya conocemos por sí mismo, a la situación concreta, sino que la situación dada constituye para nosotros la comprensión en sí misma de tal principio general” (p. 156 Traducción personal)<sup>8</sup>. Entonces, dicha aplicación no es el paso de un principio universal a un caso particular, sino el particular mismo el que enriquece la comprensión del universal; nos ayuda a entenderlo mejor. Bajo esta perspectiva, ¿cómo podríamos identificar la forma adecuada de tal rigor en nuestros contextos escolares?

Creo que hay una clave para responder tal pregunta en la cita de Heidegger que venimos interpretando. Más arriba decía que dejar aprender parece implicar una cierta pasividad,

<sup>8</sup> La cita textual en inglés reza: “is not the applying to a concrete situation of a given general that we first understand by itself, but it is the actual understanding of the general itself that a given situation constitutes for us”.

un abandonar, un soltar. Aquí veo que este abandonar implicaría un silencio del docente, un callar (lo de siempre, lo del canon, de la tradición que nos tocó asumir, de la perspectiva que usualmente privilegiamos) para dejar hablar al estudiantado y dialogar sobre lo que la cotidianidad muestra y reclama. Tal vez así dejaríamos de hablar tanto de filosofía ‘pura’ (si es que eso existe), de meramente reproducir la filosofía centro europea y anglo-americana, y en el mejor de los casos, filosofar bajo tales modelos; así, sería posible encontrar e incluso hacer otras filosofías, filosofar de otras maneras. Y también recuperar filosofías abandonadas como lo fueron la africana y asiática (Park, 2013) o ver la dimensión filosófica del pensamiento ancestral de nuestros pueblos originarios.

Además, podríamos hacer silencio, explorar los cuchicheos, los rumores, lo que se dice en el salón, lo que preocupa, lo que reclama tematización y discusión. Podríamos conocer un poco a quienes a diario se sientan en los pupitres y así saber qué les vendría mejor en la clase de filosofía. Al fin y al cabo, de algo sí estoy seguro hoy en día: la finalidad de la filosofía en bachillerato no es que cada estudiante se convierta en filósofo o filósofa profesional ni maneje al dedillo la historia de la filosofía occidental y sus tratados o problemas (algo que tal vez muy pocos profesionales de la filosofía logran). ¿Entonces para qué y por qué enseñar lo mismo que se enseña en la universidad a quien no necesariamente quiere ser profesional de la filosofía? ¿Por qué enseñar en bachillerato con las mismas estrategias didácticas con

las que nos enseñaron en la universidad si los fines son diferentes?

Ahora bien, tampoco creo que el docente deba callar totalmente, abandonar el salón de clase. La frase de Heidegger dice ‘dejar aprender’, lo que no significa descuidar o desatender al aprendiz. ¡Es cuando menos curioso que el verbo alemán *lassen* (dejar) se use para hacer invitaciones *lass uns gehen!*; en inglés: *let’s go!* (¡vamos!). Es posible que este dejar aprender sea también una invitación a aprender juntos: *lass uns lernen!* (¡aprendamos!). Me asalta el eslogan kantiano de la ilustración: *Sapere aude! Atrévete a conocer, a pensar, a aprender por ti mismo*. Esta frase latina también es un imperativo, pero no ordena, sino que invita o exhorta. ¿Cómo podría ser una orden? ¿Acaso se le puede ordenar a alguien que se libere? ¿No sería esto una contradicción? Creo que enseñar se trata, parafraseando a Kant (2010), liberarnos de rol de tutores y entonces criticar la tradición, pero no para eliminarla sino para recrearla desde utopías sensatas de felicidad, justicia y equidad social. Criticar, examinar concienzudamente un fenómeno no quiere decir necesariamente destruir y abandonar.

Curiosamente el verbo latino *audere* es muy cercano al verbo *audire*: escuchar... Tal vez el arriesgarse (*audere*) requiera primero del escuchar atentamente (*audire*). Habría que escuchar juiciosamente la realidad, el fenómeno en cuestión, antes de arriesgarse a actuar sobre él. Más curioso aún es que en latín *sapere* no solo significa saber, conocer; también quiere decir degustar o saborear, como cuando

probamos un delicioso postre del que solo dejamos pequeños rastros en el plato tras devorarlo apasionadamente. Entonces, podríamos pensar que la frase *Sapere aude!* nos invita a que escuchemos atentamente nuestra propia experiencia y nos atrevamos a hacer cambios, a saborear el saber, el conocimiento que llega a nosotros por nuestra propia búsqueda juiciosa y atenta. *Sapere aude!* Atrévete a saborear el saber, el aprender, el cambio, la diferencia. Desde esta perspectiva, los y las docentes ya no buscarían controlar la situación de aprendizaje, ya no impartirían instrucciones, ya no dictarían clase cual déspota que solo da las órdenes a seguir. Al fin y al cabo, dictar clase es un contrasentido para la filosofía, pues en ella se trata de liberarse. En clase de filosofía podemos invitar a pensar, llevar al pensar, dejar pensar, dar a pensar (entonces, tal vez tenga otro sentido la expresión “hacer pensar”).

Bajo esta perspectiva del dejar aprender (*lernen Lassen*), el estudiante tendría un espacio de libertad suficiente para que pueda arriesgarse, es más, recibe la frecuente invitación y motivación a aventurarse a dejar las tutorías y aprenda por sí mismo o misma, aprenda de sus traspies, que deguste su saber y el sabor que tiene notar que ha aprendido, que ha superado sus errores. Aquí el y la docente ya no es quien sabe y debe enseñar a quien no sabe, como reza la obra de caridad cristiana. Ya no sabe, porque no puede degustar por sus estudiantes, ni puede obligar a nadie a que deguste. Esa experiencia es privada, personal e intransferible, como la identidad. Quien enseña podrá

orientar en tal degustación, motivar al señalar algunas cosas, tal vez, desde su propia experiencia. Pero si fuésemos docentes realmente experimentados o experimentadas esperaríamos otras experiencias, pues reconoceríamos nuestra finitud, y así aceptaríamos que el otro u otra puede tener la razón, como nos recuerda Hans-Georg Gadamer (2012) en su obra magistral *Verdad y Método*.

“Dejar aprender” entendido así, y de otras formas más enriquecedoras, podría ser una clave para enseñar. ¿Cuál técnica o método me serviría para este dejar aprender? No puede ser una en la que yo siga haciendo lo mismo de antes: sentarme en la cátedra, imponer objetivos, actividades y lecturas inmodificables. ¿No sería esto seguir dando órdenes o instrucciones? Ahora necesito una estrategia que me ayude a callar y escuchar más, a dejar que mis estudiantes aprendan, a dejarlos actuar por su cuenta bajo ciertos límites. Si yo les propongo un texto y enseguida se los explico detalladamente de principio a fin; si no invito a que cada cual en la clase trate de entenderlo, de interpretarlo, entonces soy yo quien no dejo que lean, no dejo que comprendan el texto. Si además digo que se trata de saber lo que el autor o autora del texto quiso decir, seguramente se vuelve más difícil el ejercicio de lectura. ¿Cómo saber qué quiso decir el autor o autora? No se puede (Gadamer, 2012; Ricoeur, 1991a), a menos que podamos preguntarles en vida y así encontrar una respuesta de su parte que nos indique con claridad qué fue lo que quiso decir en su texto. Empero, ante una posibilidad tan poco frecuente, sería

mejor decirles que interpreten la fuente, que traten de ver qué sentido le hallan al texto, saber qué les dice, a ver qué cosa o qué mundo se despliega en su lectura (Ricoeur, 2003). Al seguir con la misma estrategia tradicional de lectura guiada, no dejo que aprendan; es más, los y las trato como idiotas, como si no pudieran entender nada en absoluto y por eso yo explico, como afirma Biesta, (2017) citando a Rancière. En efecto, este pensador francés afirma que explicarle a alguien algo deviene en el principio del embrutecimiento, pues son la voluntad o la necesidad misma las que llevan al aprender (Rancière, 2002).

### **Reflexión de cierre**

En tanto este tema no puede tener ni tendrá conclusión definitiva, me limito a presentar una última reflexión, inspirado esta vez en Soren Kierkegaard que parece coincidir con Heidegger, pero desde otra perspectiva: Cuando el maestro ordena positivamente al discípulo que haga algo, entonces éste lo tiene más fácil, pues el maestro asume la responsabilidad. De este modo, no obstante, el discípulo se convierte también en un ser más imperfecto que tiene su vida en otro. En cambio, si le impone algo negativo, el maestro libera al discípulo de sí mismo (Kierkegaard, 2007, p. 70).

Lo positivo ciertamente es decirle al grupo de estudiantes y a cada cual en particular qué y cómo hacerlo, es poner instrucciones claras y precisas ante sus ojos: como a un esclavo, del que solo se espera que obedezca, no que tenga iniciativa y creatividad. Lo positivo es dictar clase. Y con

ello negamos la filosofía misma y la posibilidad de que sea abordada por quienes pretendemos que la aprendan. Como dice el danés, al seguir tal vía, la otra persona a quien nos dirigimos se vuelve “un ser más imperfecto que tiene su vida en otro” y no en sí. Al actuar así, nos volvemos artífices de tal obra.

Lo negativo, por el contrario, es negar rutas claras y prístinas, caminos seguros y libres de riesgo; es dar libertad, espacios y tiempos para que cada cual experimente, se equivoque y aprenda. Con el pensador danés me pregunto si la finalidad misma de la educación y de la enseñanza de la filosofía es liberar a los estudiantes y mostrarles algunos caminos y dejar que decidan por sí mismos. El asunto, según leo a Kierkegaard, radica en quién y cómo asume la responsabilidad que le es propia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al fin y al cabo, como nos enseña Gadamer (2011), la educación es educarse, es un proceso en el que cada cual es responsable de abrirse al diálogo y sacar de allí lo mejor, pues “el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución” (2011, p. 93). ¿Cuál es pues la responsabilidad de quien quiere aprender y cuál la de quien quiere enseñar? Desde luego, el o la docente no puede asumir responsabilidad de que cada estudiante aprenda, sino de ofrecerle la oportunidad, los espacios y mediaciones adecuadas para que lo haga, pero es cada persona la que tiene la responsabilidad de aprovechar lo que se le ofrece y llegar a sus propios aprendizajes. Amable lector y lectora,

¿Usted también cree que este ‘dejar aprender’ hace falta en la escuela? Si sí, ¿Cómo lo entiende usted? y ¿Cómo puede implementarlo en el aula?

### Referencias bibliográficas

- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49.
- Biesta, G. (2017). *Rediscovery of teaching*. Routledge.
- Eppert, C. (2011). Empty chair, empty boat. *Philosophy of Education*, 37–39.
- Fidyk, A. (2013). Conducting research in an animated world: A case for suffering. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 7(3), 384–400.
- Gadamer, H.-G. (2011). Educar es educarse. *Revista de Santander*, 6, 90–108.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y Método*. Sígueme.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Papiro.
- Gómez Pardo, R. (2007). *La Enseñanza de la Filosofía*. Universidad de San Buenaventura.
- Heidegger, M. (1954). *Was heisst denken?* Vittorio Klostermann GmbH.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Trotta.
- Herrera, D. (2009). *Por los senderos del filosofar*. Editorial Bonaventuriana.

- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 2, 425–433.
- Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Magisterio.
- Jardine, D. W. (1992). *Speaking with a boneless tongue*. Makyó Press.
- Jardine, D. W. (2003). The profession needs new blood. In *Back to the basics of teaching and learning. Thinking the world together* (pp. 55–70). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kant, I. (2010). ¿Qué es la ilustración? In *Filosofía de la historia* (pp. 25–38). Fondo de Cultura Económica.
- Kierkegaard, S. (2007). *Johannes Climacus o el dudar de todas las cosas*. Gorla.
- MacLure, M. (2015). The “New Materialisms”. A thorn in the flesh of critical qualitative inquiry? In G. Cannella, M. S. Perez, & P. Pasque (Eds.), *Critical Qualitative Inquiry: Foundations and Futures* (pp. 93–112). Left Coast Press.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*.
- Moules, N., McCaffrey, G., Field, J., & Laing, C. (2015). *Conducting Hermeneutic Research: From philosophy to practice*. Peter Lang.
- Park, P. (2013). *Africa, Asia, and the history of philosophy. Racism in the formation of the philosophical canon 1780-1830*. Suny Press.
- Ranciere, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Ricoeur, P. (1991a). *From text to action. Essays in hermeneutics, II*. Northwestern University Press.
- Ricoeur, P. (1991b). Hermeneutics and the critique of ideology. In *From text to action. Essays in hermeneutics, II*. (pp. 270–307). Northwestern University Press.
- Smith, D. G. (1999). *Pedagon. Interdisciplinary essays in the human sciences, pedagogy and culture*. Peter Lang.