



Sophia, Colección de Filosofía de la
Educación

ISSN: 1390-3861

faguilar@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

García Zacarías, Jean Carlos; Varguillas Carmona, Carmen Siavil
Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la Filosofía
Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, 2015, pp. 209-226
Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

A phenomenological look at the teaching of Philosophy

JEAN CARLOS GARCÍA ZACARÍAS*

jcgarcia@unach.edu.ec

Universidad Nacional de Chimborazo/ Riobamba-Ecuador

Universidad Pedagógica Experimental Libertador/ Caracas- Venezuela

CARMEN SIAVIL VARGUILLAS CARMONA**

cvarguillas@gmail.com

Universidad Nacional de Chimborazo/ Riobamba-Ecuador

Universidad Pedagógica Experimental Libertador/ Caracas- Venezuela

Resumen

El objetivo central del presente artículo es develar los supuestos en la enseñanza de la filosofía, a partir de la mirada fenomenológica del actor docente. Está enmarcado en la modalidad de investigación de campo de tipo descriptivo, con enfoque interpretativo – cualitativo, bajo el método fenomenológico. El escenario de estudio fue la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) -Instituto Pedagógico Rural El Mácaro (IPREM), en su sede principal ubicada en Turmero-Estado Aragua-Venezuela. Para obtener la información se aplicó la técnica de la entrevista en profundidad. Este desarrollo investigativo permitió concluir que la filosofía en el contexto de la formación docente está orientada a desarrollar en los estudiantes las potencialidades del pensamiento.

Forma de citar: García Zacarías, Jean Carlos & Varguillas Carmona, Carmen Siavil (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la Filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 209-226.

* Licenciado en Teología Universidad Católica Santa Rosa (Caracas-Venezuela), Licenciado en Filosofía y Licenciado en Educación Mención Filosofía respectivamente Universidad Católica Cecilio Acosta (Maracaibo-Venezuela). Magíster en Educación Mención Gerencia Educacional Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Doctorante en Educación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Docente e Investigador en el Área de Filosofía, Educación y Formación Docente. Actualmente Docente-Investigador (Invitado) de la Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, adscrito al Proyecto de Interculturalidad en Educación.

** Licenciada en Ciencias Políticas y Administrativa Universidad Central de Venezuela (Caracas-Venezuela). Magíster en Educación Mención Gerencia Educacional Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Aragua-Venezuela). Magíster en Desarrollo Curricular Universidad de Carabobo (Valencia-Venezuela). Doctora en Educación PhD Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Aragua-Venezuela). Diplomado en Coach Ontológico Profesional (Venezuela). Docente de Pregrado y Postgrado. Autora y articulista en trabajos de investigación referidos al área de Investigación, Currículo y Formación Docente. Jefe de la Unidad de Currículo de la UPEL-IPREM. Facilitadora en los cursos de rediseño curricular de la UNACH. Actualmente Docente-Investigadora (Invitada) de la Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías.

Palabras claves

Educación, Filosofía, enseñanza de la Filosofía, práctica docente.

Abstract

The main objective of this article is to reveal the assumptions about teaching philosophy, from the phenomenological gaze teacher actor. It is framed in the form of descriptive field research with a qualitative interpretative approach under the phenomenological method. The stage study was the “Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rural El Mácaro” (IPREM), at its head office in Turmero-Edo. Aragua-Venezuela. To get the information the interview technique was applied in depth. Developing this research led to the conclusion that philosophy in the context of teacher training is aimed at developing in students the potencial of thought.

Keywords

Education, Philosophy, Philosophy teaching, teaching practice.

210



Introducción

A la luz de los cambios de paradigmas educativos y de cara a responder a las necesidades del contexto socioeducativo, en los últimos años se ha acentuado un interesante diálogo en relación al problema de la enseñanza de la Filosofía. En efecto, desde algunos centros de formación y discusión filosófica de América Latina se ha planteado que la pedagogía, la didáctica y la metodología referida a la Filosofía se encuentran en continuo debate, “pues si en la filosofía nada debe ser aceptado acríticamente, entonces las nuevas tendencias en su enseñanza, no menos que las posturas tradicionales, deben ser objeto de un cuidadoso examen capaz de determinar sus fundamentos (...) así como sus consecuencias” desde el punto de vista didáctico (Obiols y Rabossi, 2000: 11).

En este debate sobre la enseñanza de la filosofía se ha puesto sobre la mesa de discusión un conjunto de interrogantes fundamentales de vieja data tales como: ¿existe una relación entre enseñar filosofía y hacer filosofía?, ¿tales perspectivas se excluyen o bien se implican mutuamente?, ¿en los procesos pedagógicos se debe privilegiar la enseñanza y/o aprendizaje de la filosofía o se debe enseñar y/o aprender a filosofar?, ¿cuál es la modalidad que debería adoptarse en la enseñanza de la filosofía? De igual manera, los autores Cerletti y Cuoló (2015a), en su obra *Didácticas de la Filosofía*, proponen para la reflexión y el diálogo sobre la cuestión de la enseñanza de la filosofía en distintos niveles y modalidades educativas otras preguntas, tales como: ¿cómo se relaciona la filosofía con su historia?, ¿cómo se expresa esa relación con la enseñanza filosófica?, ¿es posible una didáctica de la filosofía o una didáctica filosófica?, ¿el término didáctica nos remite necesariamente a procedimientos o técnicas?, ¿cuál es el propósito de enseñar filosofía en relación con las artes y con las ciencias?, ¿cómo exploramos los problemas filosóficos?

Por otra parte, la experiencia docente de los autores del presente artículo generada a partir de la praxis pedagógica en la administración de los cursos de Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación y Ética y Docencia en el contexto de la formación inicial del docente, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela) ha permitido constatar de manera directa, ciertas debilidades las cuales obstaculizan el alcance de los propósitos finales de los referidos cursos. En primer lugar, los estudiantes, en su mayoría jóvenes, presentan serias dificultades para iniciar procesos reflexivos en el aula, argumentar sus planteamientos de manera coherente, promover discusiones desde el reconocimiento de posturas contrarias, problematizar situaciones del contexto socioeducativo, limitaciones en el lenguaje para expresar sus ideas y planteamientos, la poca aplicabilidad de los contenidos filosóficos para responder a los requerimientos del contexto educativo, la visión reducida de la filosofía a una concepción meramente historicista.

Tales situaciones ponen en evidencia la necesidad de abordar la problemática de la enseñanza de la filosofía a nivel universitario y de manera particular en la formación docente ya que la filosofía en este contexto debe estar orientada a generar una experiencia que permita el desarrollo del pensamiento analítico, crítico y reflexivo. Por consiguiente, fue pertinente abordar una investigación orientada a dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cómo se concibe a la filosofía en el contexto de la formación inicial del docente?, ¿qué papel asume el docente y los estudiantes en un proceso pedagógico de filosofía en el contexto de su formación inicial?, ¿qué paradigmas fundamentan los procesos pedagógicos de filosofía dentro del contexto de la formación inicial docente?, ¿cómo se concibe la enseñanza de la filosofía en el contexto de la formación inicial docente?, ¿cómo se concibe el aprendizaje de filosofía en el contexto de la formación inicial del docente?, ¿cómo se describe la práctica pedagógica de filosofía en el contexto de la formación inicial del docente?

En este sentido, el objetivo del artículo es socializar una experiencia investigativa que tuvo como propósito central develar los supuestos en la enseñanza de la filosofía, a partir de la mirada fenomenológica del actor docente. Desde el punto de vista metodológico el estudio está enmarcado en un enfoque cualitativo con modalidad de investigación de campo de carácter descriptivo, propio del método fenomenológico. Se empleó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de información.

Por último, la estructura del documento es la siguiente:

- Miradas sobre la enseñanza de la Filosofía: se abordan distintos planteamientos teóricos sobre la enseñanza de la Filosofía. Asimismo se describe desde el punto de vista curricular la ense-

ñanza de la Filosofía tanto en contextos de la educación media como en la formación inicial del docente.

- Recorrido metodológico: se presenta el método, la técnica y el procesamiento de la información recogida.
- Encuentro con los hallazgos: se exponen las principales categorías que dan respuesta a las interrogantes del estudio y se generan insumos para la discusión de la temática en cuestión.
- A modo de cierre se ofrecen una serie de reflexiones y recomendaciones con el fin de geminar la inquietud investigativa en posteriores estudios sobre la enseñanza de la Filosofía.

Miradas sobre la enseñanza de la Filosofía

212



La enseñanza de la Filosofía se encuentra en un debate abierto. Muchos han sido los planteamientos, coincidentes y opuestos, que han surgido en relación al tema de estudio. En ese sentido, Alejandro Cerletti, Director del Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, sostiene que “la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía es en primer lugar, y sobre todo, una cuestión propiamente filosófica” (Cerletti y Couló, 2015b: 9). Antes de ser un problema de orden meramente metodológico, la discusión sobre la enseñanza de la filosofía es inicialmente de carácter filosófico, puesto que es una invitación a problematizar la misma experiencia del enseñar y el aprender filosofía. El qué y cómo van estrechamente unidos en una propuesta educativa. Dependiendo de la concepción que se tenga sobre la filosofía (el qué), ésta determinará coherentemente la forma pedagógica (el cómo) de abordar los procesos educativos del saber filosófico.

Lamentablemente desde una perspectiva atomizada, fragmentada, técnico e instrumentalista se ha centrado el debate de la enseñanza de la filosofía, caracterizada solo por la incorporación de contenidos, técnicas y recursos didácticos, planteados como recetas descontextualizadas a los requerimientos del contexto educativo. Según Cerletti (2008) la didáctica aplicada a la filosofía es una arquitectura de orden teórico y práctico, la cual es objeto de reflexión permanente a partir de la experiencia de los actores involucrados.

No sería admisible ni un enseñar ni un filosofar, ante los cuales los propios profesores fueran mediadores pasivos o les resultaran ajenos. Debido a ello, quienes enseñan filosofía nunca podrían ser simples técnicos que sólo aplican recetas ideadas por especialistas. Quien enseña filosofía debe haberse preguntado, con la radicalidad que conlleva una pregunta filosófica auténtica, por qué y para qué enseñar filosofía a ese grupo al cual se va a dirigir. Por cierto, estos interrogantes suponen, a su vez, ha-

ber asumido algunas decisiones sobre qué es filosofía. En consecuencia, se evaluará y determinará cómo hacerlo, en las particulares condiciones en que se daría esa enseñanza. El cómo estará vinculado íntimamente con la concepción que se tenga de la filosofía y el filosofar, y cobrará su cabal sentido en el contexto real de la enseñanza (Cerletti, 2008: 73-74).

Es un sinsentido la búsqueda de fórmulas para enseñar filosofía sin antes no se piensa filosóficamente la enseñanza de la misma. Del ejercicio del pensar la experiencia de la enseñanza de la filosofía, surgirá la propuesta pedagógica. Como no existe unívocamente una determinada concepción sobre filosofía, entonces se debe asumir de manera consciente y explícita, una concepción filosófica y a partir de allí, se construye la propia perspectiva de su enseñanza. La cuestión filosófica de la enseñanza de la filosofía es anterior a las decisiones didácticas. Al respecto, Valera-Villegas, en la obra *La filosofía como experiencia del pensar* coincide con Cerletti al sostener que:

Conviene señalar que la enseñanza de la filosofía ha tenido un nivel problemático y de complejidad nada fácil de alcanzar por cuanto, entre otras razones, no se puede asumir o pretender resolverlo desde una visión simplista, esto es, desde la creencia de que sólo bastan unos métodos y unas técnicas específicas que funcionarán más o menos independientemente del contenido del que se trate (...) la enseñanza de la filosofía representa un problema que guarda relación directa con la concepción que se tenga de la actividad filosófica, y de cómo ella contribuye al despliegue de su enseñanza (Valera-Villegas, 2008: 12-13).

A partir de los supuestos antes expuestos, la planificación sobre la enseñanza de la filosofía debe ser una propuesta basada en las premisas tanto de un problematizar la experiencia de la enseñanza, por parte del docente, como una invitación al filosofar, por parte de los estudiantes, así lo sostiene Cerletti en el texto *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (2008). He aquí el centro de los procesos pedagógicos de la filosofía: crear las condiciones que posibiliten una vivencia del pensar en la enseñanza y en el aprendizaje del saber filosófico. Superando una perspectiva técnico-instrumental, se propone que la enseñanza de la filosofía es una ruta que pueda crear las condiciones de posibilidad de carácter pedagógico y didáctico que favorezcan el acto de filosofar, es decir, el ejercicio del pensamiento. El docente de filosofía es un pensante de su propia práctica. Un educador –filósofo es quien asume en su ser y en su accionar una actitud profundamente filosófica caracterizada por la intencionalidad, la sospecha, la pregunta, el cuestionamiento, la crítica. La enseñanza y el aprendizaje de la filosofía involucran a los actores del proceso pedagógico (docentes y estudiantes), de tal manera que promueve una experiencia pedagógica activa, participativa y dialógica.



En relación al problema de la enseñanza de la filosofía han surgido interrogantes fundamentales: ¿qué relación existe entre hacer filosofía y enseñar filosofía?, ¿se excluyen o se implican mutuamente?, ¿en los procesos pedagógicos se debe enseñar y/o aprender filosofía o bien se debe enseñar y/o aprender a filosofar?, ¿qué modalidad se debería adoptar en la enseñanza de la filosofía? Estas interrogantes se plantean a raíz de la tradicional distinción formuladas por los filósofos modernos, tanto Kant en *Crítica de la Razón Pura y Sobre el saber filosófico*, como Hegel en *Escritos pedagógicos y Fenomenología del espíritu* quienes, según Obiols en su obra *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, establecen diferencias entre “aprender filosofía y aprender a filosofar” (2008: 59). Ambas posturas expresan tensiones, conciben a la filosofía desde perspectivas diferentes y condicionan la enseñanza de la misma, desde enfoques aparentemente antagónicos. La primera se centra más en el contenido, se tiene una visión histórica – academicista, el hecho educativo es transmitir ideas, posturas, autores. Mientras que la segunda pone el acento en el hecho práctico del pensar sin coordenadas teóricas previamente establecidas, sin recurrir a los aportes de los sistemas filosóficos.

Obiols, plantea superar la aparente ruptura dualista de estas posturas, para él, no son contradictorias sino que son dos polos, dos momentos estrechamente vinculados pues “el aprendizaje filosófico es como una moneda que tiene en una cara a la filosofía y en la otra al filosofar” (2008: 65). Para este autor, el aprendizaje filosófico no puede dejar de ser integral, no puede dejar de incluir los textos, los conceptos y las teorías filosóficas, no menos que los procedimientos y las actitudes que encuentran en aquellos y en ésta. Sólo así, el aprendizaje filosófico podrá ser auténticamente formativo.

Por su parte, Galichet (citado en Kohan y Waskman, en el texto *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*) sostiene que la enseñanza de la filosofía no está reservada a una élite intelectual y social sino que es una invitación para todo aquel que quiera asumir una experiencia de vida consciente, despierta, autónoma y profunda. De igual manera distinguen varios paradigmas que permiten configurar una enseñanza de la filosofía, entre los cuales se identifican:

- Paradigma histórico, estudiando la historia de las ideas y situándolas en el contexto pasado o presente.
- Paradigma doctrinal donde se enseña una determinada filosofía que tiene un carácter oficial como, por ejemplo, el tomismo en el contexto teológico y el marxismo en los países comunistas.
- Paradigma positivista que se apoya en las ciencias humanas, la adquisición de reglas lógicas formales, los datos de la epistemología y de la historia de las ciencias.

- Paradigma praxeológico dedicado a hacer reflexionar a los estudiantes sobre cuestiones éticas como la eutanasia, el aborto.
- Paradigma problematizador propio de la enseñanza de la filosofía en contexto francés y que tiende a extraer los problemas a partir de nociones, a desarrollar en el estudiante un cuestionamiento más allá de dar respuesta, se centra en la conceptualización desde la argumentación.

Desde el punto de vista teórico en un contexto formativo de futuros educadores, la enseñanza de la filosofía debe superar una visión meramente historicista. Desde un paradigma praxeológico y problematizador, se requiere una enseñanza de la filosofía que partiendo de una base conceptual referida a los planteamientos filosóficos suscitados en el devenir histórico, sirvan éstos como marco referencial para el análisis y la comprensión de los problemas de orden político, social, económico y educativo en que se encuentra inserto el docente. Por consiguiente, la didáctica de la filosofía debe superar el dualismo expresado por Kant y Hegel quien distinguía entre “enseñar filosofía y aprender a filosofar” ya que toda praxis educativa en filosofía debe problematizar, conceptualizar y argumentar, en un clima dialógico. Al respecto, Valera-Villegas en el texto *La filosofía como experiencia del pensar* afirma:

Se trata pues, de crear escenarios de enseñanza de la filosofía que propicien la actividad filosófica, esto es, que el estudiante piense en situaciones problemáticas concretas. Y, a partir de ellas, enmarque paulatinamente las mismas en conceptualizaciones y fundamentaciones filosóficas, con base en: autores, obras, escuelas de pensamiento, movimientos, etcétera. De esta manera, se desplegará un dispositivo pedagógico-filosófico que permitirá activar la capacidad crítica del estudiante en función de un problema determinado como un punto de arranque. Y así reafirmar el sentido de la pregunta-problema y de la pregunta-problema por el sentido, “para mantener viva la interrogación sobre lo que hacemos, por qué y para qué lo hacemos”. Y encender y mantener encendida la criticidad. Este dispositivo supone la creación de condiciones similares a la de la actividad filosófica en general (Valera-Villegas, 2008: 22-23).

Por consiguiente, la enseñanza de la filosofía en espacios socio-educativos debe favorecer la *actividad filosófica*, entendida ésta como el desarrollo del pensar desde la criticidad. El punto de partida será siempre los problemas de la realidad en la que se encuentren insertos los estudiantes y los demás actores. Desde allí se genera la experiencia del pensar, procurando siempre develar lo que se encuentra detrás de esas situaciones problemáticas. No se puede negar la ayuda necesaria y útil de los planteamientos filosóficos que han surgido en el devenir histórico. Éstos

constituyen unos referentes, que actúan como criterios para abordar y comprender en profundidad las condiciones del contexto.

La enseñanza de la Filosofía en contextos formativos

A continuación se presenta una descripción de la enseñanza de la filosofía en cuanto a sus objetivos expresados éstos en los currículos tanto a nivel medio como en el contexto universitario de formación docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Por la urgente necesidad de transformación e innovación de los sistemas educativos, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en el año de 1998 realizó un estudio denominado *Análisis de los currículos de filosofía en el nivel medio de Iberoamérica*. En el texto se aborda sobre la situación de la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio de los países iberoamericanos. El documento final se estructura por subregiones (Centroamérica, países del Caribe; países Andinos, países del Cono Sur, a los que se agregaron España y Portugal). El estudio considera: (a) rasgos fundamentales de cada sistema educativo y el lugar que la filosofía ocupa en ellos; (b) el currículo de filosofía donde se describe su fundamentación, los objetivos, los contenidos, la metodología, materiales, recursos y evaluación; (c) se establece el papel que en cada país iberoamericano desempeña la filosofía en la formación científico-tecnológica y ético-político; y (d) se explora algunos aspectos colaterales al currículo de filosofía, como son los referentes al profesorado, a la calidad de la enseñanza y a una eventual prospectiva.

Como conclusión general del estudio de los currículos de filosofía a nivel medio en Iberoamérica, en el caso particular de Venezuela la enseñanza de la Filosofía está presente sólo en el primer año del bachillerato en humanidades del sistema educativo. Es un curso básico orientado al desarrollo de la inteligencia y la formación humanística. La filosofía como disciplina tiene muy poca presencia en los planes de estudio, lo que en otras palabras quiere decir que, aunque se reconozca su importancia y se piense que no puede desaparecer de los currículos, en la práctica se está reduciendo notablemente a un carácter psicologista. Se disminuye su carga horaria y en algunos países ya se ha suprimido como tal. Existe la tendencia en casi todos los países a considerar la formación en valores, en actitudes éticas y en procesos de reflexión crítica como eje transversales de todos los planes de estudio, pero diluyendo en tales ejes la enseñanza de la filosofía, o en el peor de los casos se pretende abordar éstos ejes sin una fundamentación filosófica.

No se exige una titulación universitaria específica en filosofía para administrar los cursos filosóficos en contextos educativos. Los títulos exi-

gidos a los docentes para la enseñanza de la filosofía son tan amplios, que tiende a desdibujar la especificidad del saber disciplinar. Los contenidos de los programas son alejados de las preocupaciones de los adolescentes y de la tendencia científico-técnica de la sociedad. El número de horas reservada a la asignatura filosofía se redujo drásticamente. En la mayoría de los casos nunca excede la modesta cantidad de dos horas semanales y en otros casos directamente no existe un espacio curricular exclusivo para ella. Se restringe la presencia de la asignatura filosofía a los últimos años del nivel medio previo a los estudios universitarios y de una orientación humanística.

El organismo internacional sostiene que la filosofía no sólo debe aparecer en los planes de estudio como fundamento implícito de todo el sistema educativo sino que también debe existir como materias filosóficas en el currículo, la cual debe presentar a los adolescentes aquellas categorías, problemas y formas del pensamiento propio de la tradición filosófica. De igual modo, se propone ampliar la carga horaria para las materias de filosofía. Conviene que la filosofía se mantenga en los planes de estudio o se reintroduzca en los países donde haya sido suprimida, destacando la importancia y pertinencia de que sea considerada como materia común y obligatoria para todos los estudiantes, sin perjuicio de que se ponga mayor énfasis para quienes opten por la modalidad de ciencias sociales o humanidades. Asimismo, se formula que se revisen los currículos de filosofía para que estén mejor estructurados y más actualizados, presentándose así de un modo más atractivo y presten mayor atención a los preocupaciones y contextos vitales de los adolescentes, que si bien es cierto que en ese nivel no se formarán especialistas en filosofía, si se puede despertar actitud filosófica.

Al respecto, en relación a la presencia de la filosofía en contextos universitarios Valera-Villegas en la obra *La filosofía como experiencia del pensar* (2008) sostiene:

Así, y a manera de ilustración, puede señalarse que en muchos cursos universitarios de filosofía, hay una preponderancia a concebir la enseñanza de la filosofía como un ejercicio de transmisión frío de un conocimiento acabado, cerrado, perteneciente a una tradición inviolable por principio, y a la que tanto el docente como el alumno deben cuidar al extremo de no violar, tergiversar y mucho menos recrear. En esos cursos y escuelas, con las excepciones del caso, predomina una concepción demarcatoria sumamente rígida entre los que es filosofía y lo que no es, asunto que se traduce, parafraseando a Rorty, en la distinción entre una filosofía sistemática y una filosofía edificante. La primera sería la normal, aceptada, reconocida y legitimada; y la segunda la anormal, subversiva y extraña. La primera es la que se enseña o debe enseñarse y la segunda simplemente se la desconoce o margina (Valera-Villegas, 2008: 11-12).

En este sentido, para Carmona en Valera-Villegas en el texto *La filosofía como experiencia del pensar*, los cursos de filosofía en la formación docente deben estar orientados al siguiente requerimiento:

Consideramos que la formación filosófica de los docentes es tan importante como su formación profesional. Si éstos no conocen o no son conscientes de las implicaciones de su trabajo docente, si no realizan una previa reflexión de los conceptos filosóficos implicados en la educación, difícilmente podrán formarse crítica y reflexivamente. Actualmente se insiste en que la educación debe ser crítica y reflexiva, y para ello es fundamental la filosofía (Valera-Villegas, 2008: 254).

En los contextos universitarios, y de manera particular en la formación inicial docente pareciera que prevalece una visión acartonada de la filosofía, desde la cual no se propicia la experiencia del pensar. Tanto docentes como estudiantes se acercan a ella pero guardando las respectivas distancias. Esta concepción demarca un saber que no está vinculado con las experiencias del contexto. Se considera en este caso a la filosofía como una pieza de museo. Desde esta concepción el aprendizaje filosófico se concibe como transmisión y no como construcción. La filosofía así entendida es ajena a las situaciones humanas. Es una manera de ejercer poder frente a los que no cultivan una actitud crítica. La invitación es a desmontar tal planteamiento, puesto que “la filosofía no es solamente; algo que le suceda a los otros hombres; a los que se dedican a la filosofía o a quienes la estudian (...) las cuestiones filosóficas nos asaltan a todos, problemáticas que nos sacuden y nos despiertan” (Noro, 2003: 36-37).

La filosofía en educación debe ayudar al docente a procurar una praxis desde la reflexibilidad, es decir, procura siempre un ejercicio del pensar en y desde la misma práctica educativa. En ese sentido, la actual estructura curricular de la Universidad Pedagógico Experimental Libertador está conformada por cuatro componentes curriculares, a saber: Componente de Formación General, Componente de Formación Pedagógica, Componente de Formación Especializada y Componente de Práctica Profesional. Estos cuatro componentes forman una integralidad que se articulan con el fin de desarrollar en el estudiante los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes pedagógicas que requiere en su futura profesión docente. De igual manera, cada componente está organizado, de acuerdo a sus propósitos, en áreas, cursos, fases, tanto en bloques homologados como en bloques institucionales según los proyectos de cada instituto.

En el caso particular, las unidades curriculares de Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación y Ética y Docencia, son cursos obligatorios tanto del Componente de Formación General como del Componente de Formación Pedagógica, contemplados en el Diseño Curricu-

lar ubicados en el segundo, tercer y quinto semestre respectivamente del plan de estudios de las especialidades que se ofertan en la UPEL.

De acuerdo a la concepción de la formación docente el curso Introducción a la Filosofía tiene como propósito fundamental proporcionar al estudiante un conocimiento básico sobre la filosofía, su historia y su problemática vital, que permitan luego al alumno la reflexión y la discusión sobre la comprensión del hombre en su relación con el mundo, la creación del conocimiento, la orientación de los valores humanos y los desafíos de la sociedad actual. La Filosofía de la Educación proporciona al estudiante las bases teóricas para la identificación y análisis de las tendencias filosóficas e ideológicas que sustentan las diferentes corrientes de pensamiento pedagógico, tanto a nivel mundial como latinoamericano y que tienen sus fuertes implicaciones en los fines de los sistemas educativos. Por otra parte, permite que el futuro docente o el docente en ejercicio, fundamente su praxis educativa desde una perspectiva filosófica sólidamente constituida.

Por su parte, Ética y Docencia se conciben desde una dimensión filosófica, axiológica, deontológica y educativa cuyo propósito fundamental está dirigido a propiciar la reflexión del futuro docente sobre las consecuencias desde sus acciones pedagógicas en la formación de las futuras generaciones. Presenta las bases teóricas para que el estudiante se identifique con los principios éticos y los deberes profesionales del ejercicio de la docencia, así también, incorpore experiencias de aprendizaje moral en su desempeño entre las diversas situaciones y contextos educativos en que le corresponda desenvolverse como educador. De esta manera, los cursos de Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación y Ética y Docencia permiten consolidar el perfil profesional del educador en sus distintas especialidades.

No obstante, a pesar de la presencia de cursos de carácter filosófico dentro del plan de estudio de la Universidad Pedagógica, tal como se planteó en la introducción del artículo, se evidencian situaciones problemáticas que limitan el desarrollo de experiencias filosóficas orientadas a vivenciar el pensar. En la enseñanza de la filosofía se constata una concepción negativa hacia la filosofía, la cual en muchos casos es considerada como un saber rígido, estático, alejado y desarticulado. Desde un sentido de corresponsabilidad, sin duda alguna tales situaciones problemáticas en cuanto a la enseñanza de la filosofía, nos cuestiona tanto a estudiantes como docentes en nuestra praxis pedagógica. Surge la necesidad de pensar de manera crítica y reflexiva la praxis pedagógica de filosofía tanto a nivel medio como en la formación inicial del docente, a los fines de encontrar respuestas favorables, más allá de aspectos meramente formales, que permitan establecer una verdadera articulación e integración entre el saber filosófico y el hecho educativo.

Recorrido metodológico

El estudio estuvo enmarcado en la modalidad de investigación de campo, de naturaleza descriptiva-interpretativa, se fundamenta en el enfoque cualitativo, que según Maldonado en su obra *El paradigma cualitativo en la investigación educativa*, es considerado como un “conjunto de descripciones analíticas de escenarios culturales, situacionales, eventos, personas e interacción personales, recreando lo que sienten y piensan los participantes a fin de estudiar la vida humana donde ella ocurre” (2002: 3). Se empleó el método fenomenológico, que de acuerdo a Hurtado y Toro, en el texto *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio* “estudia los fenómenos tal como son experimentados y percibidos por el hombre” (1999: 105).

Por su parte, Buendía en *Métodos de investigación en psicopedagogía* lo define en los siguientes términos:

El método fenomenológico caracteriza actualmente un estilo de filosofía en base a descripciones de vivencia. Las investigaciones en esta línea tratan de profundizar en el problema de la representación del mundo. Lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre. Por ello se trabaja en base a un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos (1998: 229).

En ese sentido, el método fenomenológico constituyó el marco epistémico de la investigación en cuanto permite la descripción detallada de situaciones, eventos interacciones, experiencias, creencias, pensamientos, reflexiones y percepciones que tienen los sujetos informantes claves con respecto al fenómeno que se estudia, en este caso la práctica pedagógica de los profesores de filosofía en el contexto de la formación inicial docente. Los estudios bajo el paradigma interpretativo, propio de la investigación cualitativa, requieren una descripción detallada de la ubicación o escenario en el cual se realiza la acción investigativa, así como también la identificación de todos aquellos individuos o sujetos que participan en la misma en condición de informantes claves. La elección del escenario correspondió a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” en su sede principal ubicada en la Carretera Nacional Turmero-Maracay, Sector El Mácaro del Municipio Santiago Mariño del Estado Aragua-Venezuela. El sujeto informante clave fue una docente ordinaria del área de filosofía del Departamento de Pedagogía e Investigación del mencionado instituto.

La técnica que guarda mayor correspondencia con el método fenomenológico es aquella que adopta la forma de un diálogo coloquial, en este caso la entrevista en profundidad. En efecto, considerando la natu-

raleza de la investigación se empleó la entrevista en profundidad, la cual se basó en los distintos diálogos entre los autores y el sujeto informante clave, así como lo afirma Varguillas en *El capital emocional en las organizaciones: una construcción teórica para el siglo XXI* (2005).

En la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, pero sin sujetarse a una estructura formalizada de ante mano. En este sentido, puede decirse que quienes preparan las entrevistas en profundidad no desean contrastar una teoría, un modelo o unos supuestos determinados como explicación de un problema, quieren interpretar el significado de los hechos desde el mismo informante (Varguillas, 2005: 78).



Encuentro con los hallazgos

La información recopilada fue ordenada y agrupada en categorías, (ver matriz anexa), a partir de la percepción de la informante clave en relación a los supuestos sobre la enseñanza de la filosofía en el contexto de la formación de educadores, desde la mirada fenomenológica del actor docente. A continuación se presentan los hallazgos encontrados:

1. Concepción de la filosofía en la formación docente: se plantea la manera en que el docente concibe a la filosofía. Se percibe a la filosofía en relación directa con el pensamiento. La filosofía está orientada a desarrollar en los estudiantes las potencialidades del pensamiento, de allí se intuye la importancia que tiene para el docente en los contextos educativos, en cuanto promueve el desarrollo humano, a través del pensamiento crítico y reflexivo. Se intuye el concepto que tiene la informante clave sobre filosofía. La pregunta sobre qué es filosofía ha sido un gran debate por distintos autores en la historia del pensamiento. No obstante, para la informante clave la filosofía es fundamentalmente el desarrollo del pensamiento crítico. Ahora bien, no todo pensamiento, no toda pregunta tienen un carácter filosófico.

2. Formación filosófica especializada y formación docente: se aprecia la distinción de los contextos pedagógicos de filosofía entre el especialista en filosofía y el docente. Se plantea la distinción que establece la informante clave entre un especialista en filosofía y un docente. La diferenciación es de carácter curricular, los pensum de estudios y las formas de evaluación son diferentes. Se evidencia que en la formación especializada en filosofía, el aspecto de la formación docente y el ámbito educativo no constituyen aspectos neurálgicos.



3. Actores del proceso pedagógico en filosofía: se define el papel que asumen los actores del proceso pedagógico en filosofía. Se concibe al docente como mediador, como ayuda al estudiante para generar prácticas reflexivas de filosofía. Por consiguiente, el papel del docente no es transmitir información teórica sino propiciar prácticas del pensamiento y para ello se requiere nuevas estrategias. Por su parte, en los estudiantes se percibe una actitud generalizada de apatía, de poca disposición. Muchas veces influenciados por factores asociados que intervienen en el proceso educativo. Es necesario suscitar el compromiso del estudiante para promover la actitud crítica y reflexiva y vencer las situaciones que impiden la práctica del pensamiento.

3. Modelos de la práctica docente: se intenta identificar los modelos pedagógicos de la práctica docente. La docente entrevistada asume el sincretismo como modelo pedagógico, al incorporar en la práctica docente distintos modelos como el constructivismo, el cognocitismo, las inteligencias múltiples. Por consiguiente, las planificaciones son diversas. Se identifica la modalidad tradicional, se limita a la lectura de textos y a la producción escrita tipo ensayo. Al finalizar el semestre toda la calificación dependía de la producción escrita. Prevalece el carácter disciplinal, obligante, impositivo, autoritario, relación unidireccional. El estudiante es repetitivo. La práctica es mecánica. El docente se concibe como autoridad. Otra modalidad establece un equilibrio entre lo individual y lo grupal. Pone el énfasis en la construcción grupal a través de estrategias didácticas.

4. Miradas sobre la enseñanza de la filosofía desde el actor docente: se pretende describir la percepción sobre la práctica docente en filosofía. La filosofía es una fundamentación teórica, de allí la necesidad de recurrir a fuentes y autores. No obstante, debe plantearse una relación de teoría y práctica, donde el docente propicie la participación activa de estudiantes, en un proceso de construcción, de interacción, de ejercicio del pensamiento. Se desea identificar las dificultades en los procesos pedagógicos de filosofía. Se señala la indisposición de los estudiantes como el problema fundamental. Aunado a ello las debilidades en la comprensión lectora, en el desarrollo del procesos cognitivos básicos, las dificultades en la expresión escrita y verbal. Se establece los criterios que deben orientar el aprendizaje en filosofía y se intuye que el aprendizaje en filosofía debe ser dinámico, estableciendo el equilibrio entre teoría y práctica, bajar la filosofía a la realidad. Hacer una práctica filosófica desde la vida cotidiana, estableciendo mecanismos de aplicación concreta.

5. Miradas de los estudiantes acerca de la filosofía: Se describe las percepciones que tienen los estudiantes acerca de la filosofía. Según la informante clave, al parecer la tendencia general de los estudiantes es de rechazo a los cursos de filosofía. No le ven la importancia y/o aplicación

de la filosofía. Las representaciones mentales de los estudiantes hacia la filosofía están signadas con un para qué, con sentido de indiferencia, de inutilidad, de fastidio, de resistencia, de poco sentido. Estas percepciones son generalizadas, acentuándose sobre todo los estudiantes de la especialidad de educación física y matemática.

6. Condiciones para el pensar: se pretende identificar las condiciones que posibilitan la práctica pedagógica de filosofía. Se cree que el docente es el principal impulsor para promover la actitud crítica-reflexiva en los estudiantes. Se concibe el proceso pedagógico de manera bidireccional. De allí que el proceso no sólo depende del docente sino también de la respuesta favorable del estudiante. Asimismo, intervienen como condicionante factores psicológicos, emocionales dado el trato del profesor hacia los estudiantes, el ambiente físico, el contacto con el ambiente natural por la condición de instituto rural.

7. Características de una práctica pedagógica en filosofía: se pretende identificar las características de una práctica pedagógica en filosofía. Según la informante clave una práctica pedagógica en filosofía debe estar articulada con la especialidad para propiciar el aprendizaje significativo. Asimismo, debe caracterizarse por la participación, el dinamismo, la interacción y la dimensión reflexiva. Centrada en el estudiante para suscitar un mayor compromiso. Acciones docentes en el aula: se piensa identificar las acciones docentes en la práctica de filosofía, La docente informante clave identifica distintas estrategias didácticas tales como pruebas objetivas, mapas mentales- conceptuales, elaboración de carteleros, análisis de films. Asimismo, ve la necesidad de incorporar las herramientas tecnológicas en los procesos pedagógicos de filosofía como manera de actualización y de hacerla más atrayente a los estudiantes.

8. Filosofía vs. filosofar: se pretende abordar la vieja discusión entre hacer filosofía o enseñar filosofía. Para la docente informante clave se establece una distinción que se excluye entre hacer filosofía y enseñar filosofía. La filosofía no se enseña pues no hay un concepto unívoco sobre filosofía. Por consiguiente, se debe orientar el esfuerzo en enseñar hacer filosofía, es decir, una práctica pedagógica que propicie el desarrollo del pensamiento. El pensar no es enseñable.

9. Relación filosofía, didáctica, formación docente y educación: se pretende establecer la relación entre filosofía, didáctica, formación docente y educación. Finalmente, la docente entrevistada establece una relación entre filosofía con la didáctica, formación docente y educación desde un nivel de fundamentación conceptual. La filosofía permite pensar los procesos pedagógicos y didácticos. De allí los aportes de la filosofía desde la crítica y la reflexión.

Matriz para la organización y análisis de la información

Curso ENTREVISTA	REPORTE DE LA ENTREVISTA (NOTAS CRUDAS)/ IDENTIFICADORES	INDICADORES	SUBCATEGORIA	CATEGORIA	COMENTARIOS
1. CF	JC y CV: En un primer momento, ¿cómo concibes tú a la filosofía en el contexto de la formación docente?	Concepción Filosófica del Docente	Pensamiento del Docente Acercas de la filosofía	Concepción de la Filosofía en la Formación Docente	Se plantea la manera en que se concibe a la filosofía en la formación docente Entre la línea 4 a la 6 se concibe a la filosofía en relación directa con el pensamiento. Desde la condición de docentes la filosofía está orientada a desarrollar en los estudiantes las potencialidades del pensamiento (7-11) De allí se destaca la importancia que guarda la filosofía para el ejercicio de la docencia (12-15), en cuanto que promueve el desarrollo humano, en distintos ámbitos, a través del pensamiento crítico y reflexivo (16-20)
2. CF	CF: Bueno, en principio debemos recordar que la filosofía apunta hacia lo que es el desarrollo del pensamiento, y bueno evidentemente siendo profesores, siendo docentes deberíamos poder ayudar a los alumnos a que desarrollen esas potencialidades del pensamiento. Eee, desde esa perspectiva como profesor, no! Nuestro estudiantes tienen la peculiaridad, porque doy clases aquí en el pedagógico, de que además va hacer docentes, y hay que recalcarles la importancia y la utilidad entre comillas, verdad, que tiene la filosofía para ser docentes, porque ellos van hacer docentes. Entonces bueno, evidentemente, pues tiene que darle lo que son las bases del pensamiento crítico sobretodo, reflexivo que es lo que estamos buscando, y que es necesario en todos los ámbitos del desarrollo humano.	Filosofía y Pensamiento			
3. CF		Potencialidad del Pensamiento			
4. CF		Importancia de la Filosofía			
5. CF		Pensamiento crítico y reflexivo			
6. CF	JC y CV: ¿Qué diferencia puede establecerse entre lo que es el desarrollo de proceso pedagógicos de filosofía por ejemplo en lo que es una facultad de filosofía, que forma especialista en filosofía y en otro contexto que es el contexto de la formación docente como es en el que nos encontramos? ¿hay alguna diferencia?	Contextos Pedagógicos de la Filosofía	Distinción de la formación del filósofo y del docente	Formación filosófica especializada y formación Docente	Se aprecia la distinción de los contextos pedagógicos de formación filosófica, formación especializada y formación docente. Se percibe la clara distinción entre la formación entre un especialista en filosofía y un docente (30) En primer lugar la distinción es de carácter curricular (34-35), los pensum de estudios y las formas de evaluación son diferentes (39-41) Se percibe que en la formación especializada en filosofía, el aspecto de la formación docente y el ámbito
7. CF	CF: Si, evidentemente!				
8. CF	JC y CV: ¿Cuál?	Diferencias curriculares			
9. CF	CF: Evidentemente, Primero de pensum, en eso hay que estar claros. Yooo por mi experiencia de formación, evidentemente fue especializarme en				
10. CF					
11. CF					
12. CF					
13. CF					
14. CF					
15. CF					
16. CF					
17. CF					
18. CF					
19. CF					
20. CF					
21. CF					
22. CF					
23. CF					
24. CF					
25. CF					
26. CF					
27. CF					
28. CF					
29. CF					
30. CF					
31. CF					
32. CF					
33. CF					
34. CF					
35. CF					
36. CF					
37. CF					
38. CF					

Notas Crudas de la Entrevista a la Docente Sujeto de Estudio del Curso Introducción a la Filosofía y Filosofía de la Educación; Elaborado por: (García, J. y Varguillas, C. 2014)

A modo de reflexión final

A partir de los hallazgos del estudio, se brinda un conjunto de reflexiones sobre los supuestos implícitos en la enseñanza de la filosofía en el contexto de la formación de docentes:

- La enseñanza de la filosofía en el contexto de la formación docente está orientada a desarrollar en los estudiantes las potencialidades del pensamiento, de allí su importancia, en cuanto promueve el desarrollo humano, a través del pensamiento crítico y reflexivo.
- La enseñanza de la filosofía en contextos de formación docente es distinta a la que se desarrolla en contextos de formación de especialistas en filosofía.
- Se concibe al docente como mediador, como ayuda al estudiante para generar prácticas reflexivas desde filosofía. Por consiguiente, el papel del docente no es transmitir información teórica sino propiciar prácticas del pensamiento y para ello se requiere nuevas estrategias.
- Las significaciones de los estudiantes hacia la filosofía están signadas con un sentido de indiferencia y de poca utilidad.
- Se identifica la modalidad tradicional de enseñanza de la filosofía, al hacer uso de la lectura de textos clásicos y a la producción escrita tipo ensayo. No obstante, se asume el sincretismo en la práctica pedagógica, al fundamentar las estrategias en teorías como cognocitismo, constructivismo e inteligencias múltiples.
- Se plantea la necesidad de incorporar las herramientas tecnológicas en los procesos pedagógicos de filosofía como manera de actualización y de hacerla más atrayente a los estudiantes.

225



Bibliografía

- BUENDÍA, Leonor, COLÁS, María, & FUENSANTA, Pina
1998 *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CERLETTI, Alejandro
2008 *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CERLETTI, Alejandro, & COULÓ, Ana
2015a *Didácticas de la Filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: Noveduc.
- 2015b *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- 2015c *Aprendizajes filosóficos. Sujetos, experiencia e infancia*. Buenos Aires: Noveduc.



- CORTÉS, J. & MARTÍNEZ, A.
1996 *Diccionario de filosofía* [Multimedia en DC]. Disponible: Herder.
- FERRATER, M.
1999 *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- HURTADO, I. & TORO, J.
1999 *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme consultores asociados.
- KOHAN, Walter, & WASKMAN, Vera
2000 *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MALDONADO, J.
2002 *El paradigma cualitativo en la investigación educativa*. Maracay: Fortaleza.
- NORO, Jorge
2003 *Filosofía: Historia, Problemas, Vida*. Argentina: Didascalía.
2005 *Pensar para educar: Filosofía y Educación*. Argentina: Didascalía.
- OBIOLS, Guillermo, & RABOSI, Eduardo
2000 *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- OBIOLS, Guillermo
2008 *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
1998 *Análisis de los currículos de filosofía en el nivel medio de Iberoamérica*. Madrid: Autor.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, VICERRECTORADO DE DOCENCIA
1999 *Diseño curricular Documento Base*. Caracas: autor.
- VARGUILLAS, Carmen
2005 *El capital emocional en las organizaciones: una construcción teórica para el siglo XXI*. Trabajo de doctorado no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara, Maracay.
- VALERA - VILLEGAS, Gregorio, MADRIZ, Gladys, & CARPIO, Arleny
2008 *La filosofía como experiencia del pensar*. Caracas: CIPOST-UCV y CDCHT-UNESR.

Fecha de recepción de documento: 5 de julio de 2015
Fecha de aprobación de documento: 18 de septiembre de 2015