

CAPÍTULO II

La enseñanza de la filosofía en la educación media. Aproximación hermenéutica para una pedagogía de la comprensión

— *Teaching of Philosophy in Secondary Education. Hermeneutic
Approach for a Pedagogy of Understanding.*

Ana María Rosas Rodríguez

Cómo citar en APA — *How to cite in APA*

Rosas Rodríguez A. M. (2023). La enseñanza de la filosofía en la educación media. Aproximación hermenéutica para una pedagogía de la comprensión. En A. M. Rosas Rodríguez y M. G. Arias Rey (eds.) Entre filosofía y pedagogía. *Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media* (pp. 41-60). Bogotá: Editorial Unigustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498921.02>

Sobre la autora __ *About the author*

Ana María Rosas Rodríguez

ana.rosas@uniagustiniana.edu.co

Filósofa y Magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Cuenta con experiencia en educación básica, media y superior. Ha trabajado en los campos de la filosofía de Schopenhauer y Nietzsche y sus trabajos de investigación más recientes se han centrado en la filosofía feminista y la educación inclusiva. Actualmente es profesora e investigadora de la licenciatura en Filosofía de la Universitaria Agustiniiana y profesora de cátedra de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá - Colombia.

Resumen

Este artículo se ocupa de la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia, es decir, en los grados 10.º y 11.º. Se apoya en la tradición hermenéutica para entender el papel de la filosofía en el desarrollo de las capacidades de explicación, comprensión e interpretación de los estudiantes. El escrito plantea la necesidad de una pedagogía de la comprensión como aquella que permite ejercitar la interpretación. La práctica de esta pedagogía se da a través del trabajo del texto y de las operaciones de la comprensión que se despliegan con este, pues este último resulta ser la mediación fundamental del filosofar en la educación media. Además, a partir del texto, esta pedagogía produce espacios en donde la comprensión como diálogo y escucha es posible. Como la interpretación de textos involucra una relación con la historia y nuestra propia interacción discursiva está situada en el tiempo, es necesario entender qué tipo de relación con el pasado puede establecerse en la enseñanza de la filosofía. Finalmente, una pedagogía de la comprensión plantea como finalidad de la enseñanza la capacidad liberadora y transformadora de la filosofía.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, interpretación, pedagogía de la comprensión, liberación.

Abstract

This article deals with the teaching of philosophy in secondary education in Colombia, that is, in the 10th and 11th grades. It is based on the hermeneutic tradition to understand the role of philosophy in the development of the students' capacities of explanation, comprehension and interpretation. The paper proposes the need for a pedagogy of understanding as that which enables the practice of interpretation. The practice of this pedagogy is given through the work of the text and the operations of comprehension that unfold with it, since the latter turns out to be the fundamental mediation of philosophizing in secondary education. Moreover, from the text, this pedagogy produces spaces where understanding as dialogue and listening is possible. Since the interpretation of texts involves a relationship with history and our own discursive interaction is situated in time, it is necessary to understand what kind of relationship with the past can be established in the teaching of philosophy. Finally, a pedagogy of understanding posits the liberating and transformative capacity of philosophy as the purpose of teaching.

Keywords: teaching philosophy, interpretation, pedagogy of understanding, liberation.

La enseñanza de la filosofía en educación media requiere ser pensada en situación. Esto significa que no podemos desconocer qué se produce en adolescentes de 15 a 18 años, que estudian la asignatura por obligación, que tienen estilos de aprendizaje, capacidades intelectuales distintas, habilidades diferenciadoras e intereses diferentes. Como adolescentes de un mundo interconectado y pertenecientes a una época determinada, comparten rasgos, características y problemas comunes en relación con los jóvenes de otros lugares. Empero, al mismo tiempo, viven en contextos socioeconómicos, políticos y culturales particulares. La escuela donde estudian también está marcada por una situación histórica y geográfica, por una concepción de educación preponderante de su contexto y por las necesidades que esta debe suplir para formar ciudadanos capaces de enfrentar los retos de su época.

Una de las formas de abordar el problema de la enseñanza de la filosofía en la situación que planteamos es a luz de la hermenéutica filosófica. En su doble reflexión ontológica y epistemológica, podemos afirmar que el papel de la enseñanza filosófica es el desarrollo de las capacidades de explicación, comprensión e interpretación de los estudiantes. Aunque esto no es nada nuevo, en el caso de la enseñanza de la filosofía en la educación media, este desarrollo de capacidades requiere de una pedagogía de la comprensión que permita ejercitar y cultivar la interpretación. La clase de filosofía es el espacio propicio para la práctica de esta pedagogía, a través del trabajo riguroso del texto y de las operaciones de la comprensión que se despliegan con este. Además, a partir del texto, la pedagogía de la comprensión produce espacios en donde la comprensión como diálogo y escucha es posible.

Aunque la hermenéutica filosófica reconoce la importancia de la tradición como horizonte de sentido, la pedagogía de la comprensión cuestiona que la enseñanza de la historia de la filosofía sea la finalidad pedagógica en la educación media. Más bien, ese horizonte de sentido constituye un medio que posibilita la comprensión de los contextos en los que están inmersos los estudiantes. Supuesto lo anterior, la finalidad de la enseñanza de la filosofía es la capacidad de la filosofía de ser liberadora, es decir, transforma a los estudiantes. Veamos el desarrollo de la propuesta.

Breve panorama hermenéutico. Hacia una pedagogía de la comprensión

En un primer momento, presentamos un breve panorama del problema hermenéutico para poder justificar por qué la enseñanza de la filosofía en educación media desarrolla las capacidades de explicación, comprensión e interpretación de textos. Comprendemos la hermenéutica como “la teoría de las operaciones de la comprensión relacionadas con la interpretación de los textos” (Ricoeur, 2000, p. 71). En este sentido, el lugar en el que se desarrollan estas operaciones es el lenguaje escrito, pues al no tener presente el juego de preguntas y respuestas propias del diálogo, se requieren técnicas específicas para discernir los mensajes. Así pues, la contribución de Ricoeur al problema hermenéutico se sitúa en el paradigma del texto.

Para entender esta toma de posición sobre la prevalencia del lenguaje escrito en el proceso de comprensión, debemos recordar que la hermenéutica se remonta al ejercicio de los siglos XVIII y XIX de realizar, por un lado, una filología de los textos clásicos, principalmente de la antigüedad grecolatina, y una exégesis de los textos sagrados, en particular de la Biblia. Este contexto resulta fundamental, porque se pone en evidencia la necesidad de interpretar los textos que ha dejado la cultura a través del tiempo.

Desde Schleiermacher, hay un intento por unificar estas dos grandes técnicas de interpretación, exégesis y filología. Empero, en este intento prevalece el carácter psicológico de la interpretación, es decir, la hermenéutica se concibe como un proceso de comprensión sobre lo que quiso decir el autor del texto. Por su parte, Dilthey contribuye con un paso determinante, pues vincula el problema de la interpretación de los textos con la historia, modelo de las ciencias del espíritu. Allí, procura hacer de la hermenéutica un método científico tan respetable como el de la experimentación de las ciencias de la naturaleza, y, como en Schleiermacher, prevalece la psicología del autor en el proceso interpretativo. Para Ricœur (2000) “[...] si la empresa sigue siendo psicológica en el fondo es porque determina como referencia última de la interpretación, no *lo que dice un texto*, sino *quien allí se expresa*” (p. 81, énfasis del autor). La tarea de despsicologización se vuelve central al momento de determinar qué tipo de interpretación se produce ante un texto.

En el desarrollo de la hermenéutica, Heidegger y Gadamer en el siglo XX le cuestionan a la hermenéutica de Dilthey que esta se reduzca a ser un método, por tanto, que sea un problema estrictamente epistemológico. En *Ser y tiempo*, Heidegger plantea una ontología de la comprensión al afirmar que comprender es un modo de ser. Una de las consecuencias más relevantes de esta ontología consiste en la posibilidad de despsicologizar la interpretación en cuanto esta última se ubica en la relación del ser con el mundo, no en la relación del ser con otro, de manera que “Al *mundanizar* así el comprender, Heidegger lo *despsicologiza*” (Ricœur, 2000, p. 85).

En la constitución existencial del *Dasein*, Heidegger señala que lo primero es el encontrarse, en cuanto el “ser-ahí” es siempre un estado de ánimo” (Heidegger, 2018, §29), de manera que los afectos nos sitúan en el mundo. En un segundo momento aparece el comprender (Heidegger, 2018, §31), que, a su juicio, es siempre afectivo. En principio no es un hecho del lenguaje, de escritura o texto, sino un poder ser. En un tercer momento aparece el problema de la interpretación, entendida como la apropiación de lo comprendido (Heidegger, 2018, §32). Entonces, la

interpretación es la explicitación de la comprensión, pero, antes de ser un proceso de exégesis de los textos, es una interpretación de las cosas del mundo, de ahí que el peso de esta perspectiva no se halle en el discurso ni en la escritura, como sí sucede con Ricœur.

Ahora bien, la interpretación “jamás es un proceso de aprehensión de algo dado llevada a cabo sin supuesto” (Heidegger, 2018, §32). Por esto, resulta necesaria una precomprensión, que potencie el camino hacia la comprensión. Respecto al lenguaje, el mismo Heidegger señala que la comprensión se articula en el habla y esta conecta el sentido, pero nos advierte que el comprender no nace del mucho hablar, ya que “mi primera relación con la palabra no es la que produzco, sino la que recibo” (Ricœur, 2000, p.88). Así, comprender es fundamentalmente un escuchar atento.

Esta ontología de la comprensión heideggeriana es problemática para Ricœur, puesto que “una filosofía que corta el diálogo con las ciencias no se dirige más que a sí misma” (2000, p. 89). En otras palabras, la ontología de la comprensión revela sus propios límites, porque no dice cómo se vincula con una epistemología ni indica nada acerca de cómo se produce el comprender, es más, no señala cómo se ejercita. Presupone que ya por el hecho de ser se comprende, pero no dice nada acerca del conocer después de haberlo fundamentado en un modo de ser. A juicio de Ricœur, es necesario repetir la pregunta epistemológica después de la ontológica, tarea que desarrolla Gadamer.

En *Verdad y método*, Gadamer propone un diálogo entre la filosofía y las ciencias humanas; por lo tanto, establece un vínculo entre ontología y epistemología. Allí plantea una aporía, pues el supuesto metodológico de las ciencias humanas es el del distanciamiento alienante, conducta que destruye la relación primordial de pertenencia a una tradición. Lo que indica la reflexión gadameriana es que, al practicar la actitud metodológica, de objetividad de las ciencias humanas, perdemos densidad ontológica, es decir, la actitud de verdad y viceversa (Ricœur, 2000), por lo que nos vemos obligados a practicar distanciamiento alienante o

pertenencia. Esta aporía la rechaza el propio Ricœur y su propia contribución al problema hermenéutico es intentar superarla, introduciendo una noción positiva y productiva del *distanciamiento*, a través del problema del texto en cuanto este “es el paradigma del distanciamiento en la comunicación y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es una comunicación en y por la distancia” (Ricœur, 2000, p. 96). Sobre este paradigma del texto abordamos nuestra discusión acerca de la enseñanza de la filosofía en la escuela.

Esta breve reconstrucción del estado de la hermenéutica hasta Ricœur nos permite afirmar varias cosas. Por un lado, vemos que en el desarrollo de esta tradición filosófica nos adentramos a una epistemología de la interpretación, en la medida en que interpretar es un modo de conocer. Por otro lado, reconocemos mediante la ontología de la comprensión que el comprender es un modo de ser. Al aceptar el presupuesto ontológico y al ampliar el epistemológico, consideramos necesario afirmar la necesidad de una pedagogía de la comprensión, debido a que comprender es un modo de aprender. En otras palabras, la comprensión se produce, cultiva y ejercita, y la clase de filosofía en la educación media es un lugar para su producción. Esta pedagogía resulta ser una manera de potenciar las posibilidades de la interpretación a través de la enseñanza de la filosofía en la escuela.

Ahora bien, la pedagogía de la comprensión debe enfrentarse a los siguientes problemas que la hermenéutica señala: por un lado, debe abordar el problema del texto y las operaciones de la comprensión que se despliegan ante este. Por otro lado, es preciso que, a partir del texto, la pedagogía de la comprensión produzca espacios donde la comprensión como diálogo y escucha sea posible. Finalmente, una pedagogía de la comprensión debe indicar qué tipo de relación se establece con el pasado en el proceso de enseñanza de la filosofía y preguntar por la finalidad del trabajo en el aula. Desarrollemos paso a paso estos retos a los que debe enfrentarse una pedagogía de la comprensión.

El discurso escrito y hablado en la enseñanza de la filosofía

Nos acercamos al problema del texto para articular la perspectiva de Ricœur con la clase de filosofía en los grados 10.º y 11.º. Con esto, respondemos al primer reto que enfrenta una pedagogía de la comprensión en la escuela. El texto es el discurso fijado por la escritura (Ricœur, 2000). La fijación impide que este sea un caso particular del diálogo, lo que requiere dos actitudes fundamentales ante el texto: suponer “a su autor como ya muerto y al libro como póstumo” (Ricœur, 2000, p. 129).

Estas dos actitudes ante un texto son las de explicación y comprensión. Siguiendo a Ricœur, la primera corresponde a la posibilidad de tratar el texto por sus relaciones internas, es decir, por su estructura. Esta actitud suspende el texto, al tratarlo como algo sin mundo ni autor, y más bien destaca sus relaciones internas. Por su parte, la segunda levanta la suspensión del texto y lo restituye a la comunicación viva (Ricœur, 2000). Como bien señala el filósofo, no se trata de escoger entre una u otra actitud, sino de establecer una relación dialéctica entre ambas, de complementariedad y no de oposición. En el caso del discurso hablado, explicar y comprender casi coinciden, pero no sucede así con el discurso escrito, porque no está presente el juego de preguntas y respuestas inmediatas ni tampoco la referencia es ostensiva.

Para revelar la estructura de un texto y explicarlo, la enseñanza de la filosofía en la escuela le da preponderancia a la identificación y evaluación de argumentos. Entendemos la argumentación como una manera de resolver diferencias de opinión, disputas y controversias sobre distintas cuestiones (Eemeren et al., 2006). De este modo, un texto que se aborde en clase de filosofía debe contribuir a reconocer la cuestión que se disputa en este, identificar las proposiciones, distinguir entre aquellas que cumplen la función de conclusión y de premisas (Copi y Cohen, 2013), y, posteriormente, determinar si se trata de argumentos correctos, según unos criterios definidos desde la lógica.

Así pues, el uso de herramientas propias de la lógica posibilita el ejercicio explicativo de un texto argumentativo y permite recorrer el camino

entre una interpretación ingenua y una crítica, entre una comprensión de superficie y una profunda. Como bien hemos sostenido, este tipo de textos argumentativos son centrales, pues la argumentación resulta ser una de las potencias propias del filosofar. Sin embargo, estos pueden ir acompañados de otros recursos textuales, de formas retóricas y narrativas que enriquezcan el proceso de interpretación. Por lo tanto, son posibles textos literarios, mitos, relatos, cuentos, imágenes, videos o acciones históricas.

Por supuesto, la actitud explicativa no es suficiente. Es necesaria la segunda actitud, es decir, la comprensión. Con esta se descifra lo que quiere decir el texto, su sentido y su dirección. Allí la interpretación se despsicologiza y también se descontextualiza para que pueda ser recontextualizada en una nueva situación. Este proceso de interpretación del sentido del texto requiere de un proceso de conjetura y validación, pues “si bien es cierto que hay más de una manera de interpretar un texto, no es verdad que todas las interpretaciones son equivalentes” (Ricœur, 2000, p. 186), ya que hay mejores comprensiones que otras dependiendo de su probabilidad. Un texto tiene interpretaciones limitadas.

Ahora bien, la comprensión también debe entenderse como apropiación, puesto que comprender es comprenderse ante el texto (Ricœur, 2000). Esto significa que comprender hace propio lo que resultaba ser extraño, acerca lo distante, hace del texto pasado algo actual y esclarece la propia situación del estudiante. Por esta razón, Ricœur defiende que la interpretación pide ser referida a la existencia; es comprensión de sí por el desvío y el rodeo de la comprensión de lo otro (Ricœur, 2003). Como podemos evidenciar, esta apropiación es por la distancia, dado que el distanciamiento es condición de la comprensión (Ricœur, 2000).

En esta dialéctica entre explicar y comprender, podemos evidenciar que un trabajo sobre el texto despliega las operaciones de la interpretación. Ahora bien, la enseñanza de la filosofía puede indicar el tipo de textos en los que es posible el proceso de explicación e interpretación, pues debe centrar su atención en la argumentación, pero no puede prescribir qué textos en específico deben leer los estudiantes ni cuánto leer. Lo anterior solo puede decidirse según el contexto, la situación de

los estudiantes y sus capacidades, las metodologías usadas, la intensidad horaria, entre otros factores, pues “no habría procedimientos para enseñar filosofía eficaces en cualquier circunstancia y reconocibles de antemano, sino que la enseñanza de la filosofía implica una actualización cotidiana de múltiples elementos” (Cerletti, 2008, p. 3). El papel del maestro y de sus estrategias pedagógicas cobra relevancia en este desarrollo de la explicación y comprensión, pues su guía en el proceso de interpretación, su selección de los textos a leer, su elaboración y precisión de preguntas, el tiempo dedicado a leer con los estudiantes y a desglosar las partes fundamentales del mismo son determinantes en la apropiación.

Ahora bien, el trabajo del texto puede parecer un camino al verbalismo (Paredes, 2017; Paredes y Villa, 2014). Este último se entiende como una crítica a las estrategias didácticas de la enseñanza de la filosofía que se encuentran inundadas de lecturas de textos, ensayos, relatorías, ponencias, reseñas, controles de lectura, redacción de textos, entre otros, asumiendo que la enseñanza de la filosofía “se conforma con desarrollar procesos básicos de lectoescritura” (Paredes, 2013, p. 38). Para Paredes (2017), con el enfoque verbalista se espera que los alumnos asimilen la mayor parte de la información a partir de libros.

Para defender nuestra apuesta por el trabajo del texto, debemos hacer algunas precisiones. No estamos indicando que con el paradigma del texto la clase de filosofía se convierta solamente en un proceso de lectoescritura. Consideramos que se requiere de la mediación del texto en esta pedagogía de la comprensión, pues con este se producen las habilidades de explicación, comprensión e interpretación. Además, el texto reúne a los estudiantes y docentes a disputar y centrarse en un problema. El trabajo sobre este es fundamental, pues con su ejercicio se cultiva el pensamiento, el rigor y el cuidado de lo que se explica e interpreta. De lo contrario, la clase de filosofía solo se convertiría en un espacio de mera opinión, sin el paso de una interpretación ingenua a una crítica. Como lo hemos dicho líneas atrás, los textos pueden ser variados, incluir imágenes fotográficas, películas, piezas publicitarias, obras de arte, noticias, narraciones o acciones, pues estamos de acuerdo con la “inclusión en

el aula de didácticas multisensoriales y de pensamiento visual” (Paredes, 2013, p. 43).

Por otra parte, con el trabajo del texto se produce una suerte de diálogo con las preocupaciones que indica este. Afirmamos con Ricoeur (2000) que “en la interpretación la lectura se convierte en una suerte de habla. No digo: se convierte en habla. Pues la lectura nunca equivale a un intercambio de palabras, a un diálogo” (p.142). Estas preocupaciones que despierta el texto abren la posibilidad para que estudiantes y profesores establezcan una comunidad de conversación con el texto como mediador.

Esto nos remite al papel del discurso hablado en la enseñanza de la filosofía. La suerte de diálogo que se establece con el texto potencia la explicación y la comprensión. Sin embargo, la enseñanza de la filosofía no puede dejar de involucrar el diálogo con los otros, estudiantes y docentes. Aunque en el discurso hablado explicar y comprender casi coinciden (Ricoeur, 2000), la escucha, atención y formulación de diferencias de opinión son necesarias para la comprensión y apropiación.

El mismo Freire (2005) señala la importancia de instaurar la intersubjetividad a través del diálogo y la intercomunicación, subrayando así la necesidad de la comunidad en el proceso de enseñanza. Con el discurso hablado hay una interlocución, un juego de preguntas y respuestas en torno a una misma cuestión, pues “el preguntar filosófico es, entonces, el elemento constitutivo fundamental del filosofar y, por lo tanto, de ‘enseñar filosofía’” (Cerletti, 2008, p. 12). Pero este preguntar tiene como mediación el punto de partida del texto.

El diálogo, entonces, puede conducirnos al desarrollo de la explicación y comprensión a través de la argumentación oral. La conversación y el diálogo en una clase de filosofía de 10.º y 11.º no son tan espontáneos como se producen fuera del aula, pues pide a los estudiantes que den razones, que argumenten lo que dicen, que escuchen las perspectivas de otros, que contraargumenten y que no se queden en el ámbito de la opinión común. El trabajo previo del texto les permite a los estudiantes producir este tipo de conversaciones estructuradas, con la ventaja de que en el proceso de diálogo se encuentra la posibilidad de la relación hablar/responder y la referencia del diálogo es común a los

interlocutores. Estamos de acuerdo con que “la anterioridad psicológica y sociológica del habla respecto de la escritura no está en cuestión. Pero cabe preguntarse si la aparición tardía de la escritura no provocó un cambio radical en la relación que mantenemos con los enunciados mismos de nuestro discurso” (Ricœur, 2000, p. 128). Este cambio radical que mantenemos con los enunciados del discurso potencia la capacidad de seguir el hilo argumentativo o narrativo de otro estudiante o maestro que habla, de escuchar sus argumentos, identificarlos, evaluarlos, cuestionarlos y tomar posición.

Si bien es cierto que comprender es escuchar (Heidegger, 2018), esta propuesta indica que resulta necesario aprender a hacerlo. Atender, estar pendiente de lo que dice otro, se ejercita a partir del diálogo y de su organización al interior de la clase, que respete tiempos, que centre la cuestión, que despliegue la argumentación y contraargumentación, que haya aprendido a trabajar con base en un texto como mecanismo no solo de explicación/comprensión, sino de fijación de un problema o cuestión.

Hasta este momento nuestra prioridad ha sido el discurso escrito, porque con este se despliegan posibilidades de explicación y comprensión muy potentes. No podemos desconocer el papel del discurso hablado, pues en el diálogo se ejercita la interpretación, pero, sobre todo, se aprende a escuchar. Sin embargo, el trabajo previo del texto crea las condiciones para organizar el discurso hablado de la en clase. Ahora bien, en este punto preguntamos qué tipo de relación con el pasado establecemos en la enseñanza de la filosofía cuando nos enfrentamos a la lectura de textos y si la finalidad de la enseñanza es el trabajo del texto o si debemos plantear una posibilidad más amplia del filosofar.

La finalidad liberadora y transformadora de la enseñanza de la filosofía

Al trabajar en la interpretación de los textos nos exponemos a la historia, al acercar lo que resulta ser lejano geográficamente y temporalmente.

En otras palabras, la interpretación de textos involucra una relación con el pasado y nuestra propia interacción discursiva está situada históricamente. Así pues, es necesario entender qué tipo de relación con el pasado puede establecerse en la enseñanza de la filosofía y comprender el sentido en el que es problemática la enseñanza de una historia de la filosofía, perspectiva preponderante en clase de filosofía (Paredes y Villa, 2014). El historicismo se entiende como la enseñanza de los periodos en los que se divide la filosofía, las biografías de los autores, las escuelas a las que pertenecen los distintos filósofos, además del listado de lo que ellos dijeron en algún momento y que aparecen como respuestas sin preguntas detrás.

Este historicismo nos remite a la crítica que hace Nietzsche (1999) a la historia. Al considerar la utilidad o inutilidad de esta para la vida, cuestiona “por qué la enseñanza sin vivificación, por qué el saber en el que se debilita la actividad y por qué únicamente la historia como preciosa superfluidad del conocimiento y artículo de lujo ha de resultarnos, según las palabras de Goethe, seriamente odiosa” (p. 37). Esta advertencia muestra cómo el filósofo vincula la historia a la vida, pues en la medida en que aquella vivifique es útil. De lo contrario, es conocimiento inútil o, en palabras de Fromm y Freire, necrófilo (Freire, 2005). En este contexto, Nietzsche critica que la historia se reduzca a un fenómeno cognoscitivo, en el que el aumento del conocimiento sea la meta, pues esto no va acompañado de una fuerza, sino que, por el contrario, se trata de un saber petrificado y momificado. Es necesario un cierto conocimiento del pasado, pero para estimular la vida presente, puesto que “el conocimiento que se toma en exceso, sin hambre, incluso sin necesidades, deja ya de obrar como un motivo transformador que impulsa hacia fuera” (Nietzsche, 1999, p. 69).

Esta analogía con la alimentación y la digestión indica la importancia del conocimiento como fuerza transformadora de la vida, pero señala que una sobresaturación, un exceso de conocimiento histórico, produce indigestión y así, “el hombre moderno arrastra sobre sí una inmensa cantidad de indigestas piedras de conocimiento” (Nietzsche, 1999, p. 68). La crítica señala un rasgo de los hombres modernos, que

se llenan hasta el exceso de otros tiempos, otras costumbres, filosofías, religiones, artes y conocimientos, para poder llamarse eruditos y hombres cultos, pero sin nada propio.

Este exceso debilita lo que Nietzsche (1999) denomina “la plasticidad de la vida”, es decir, la fuerza por la que un hombre, un pueblo o una cultura puede crecer, transformar y asimilar lo pasado, sanar heridas, reemplazar lo perdido y regenerar lo destruido. Así, deja de comprender el servicio del pasado como “alimento vigorizante” (Nietzsche, 1999, p. 135); por el contrario, lo comprende como un agregado de lo que se hizo y se dijo en otro tiempo, como un instrumento para aparecer en el mundo como hombre culto. El filosofar moderno, a juicio de Nietzsche, no se escapa de esta lógica y se limita a la erudición, además, controlada por las academias, las iglesias, los gobiernos y las costumbres, lo que, según él, refleja solamente cobardía.

Aunque Nietzsche no esté hablando propiamente de la historia de la filosofía, sus observaciones sobre la historia y la formación moderna, así como su perspectiva sobre la situación de la filosofía en su tiempo, nos da luces para nuestro propio tiempo y nos permite entender, por un lado, en qué sentido la pedagogía de la comprensión se relaciona con el pasado y, por otro, tomar posición sobre la enseñanza de la historia de la filosofía. Primero, debemos advertir que los profesores de filosofía filosofamos valiéndonos de la tradición que está a nuestras espaldas. Nuestras preguntas no surgen de la nada, de hecho, ya han sido estructuradas por una tradición y un quehacer filosóficos. En este sentido, un ejercicio del profesional en filosofía no prescinde de la historia ni de los autores que pertenecen a la tradición filosófica. No obstante, esto no significa que la historia erudita del pasado sea la ocupación de un filósofo (Nietzsche, 2006).

Además, muchos de los textos que se trabajan en clase de filosofía son del pasado, están en relación con la tradición cultural que ha valorado a estos como valiosos. Sin embargo, esos autores y textos de otro tiempo pueden terminar siendo cadáveres para los jóvenes. Razón tiene Nietzsche (2006) al preguntar “¿qué les importa a nuestros jóvenes la historia de la filosofía? ¿Acaso con el laberinto de opiniones deben

disuadirse de tener opiniones?” (p. 20). Incluso esos autores y textos son cadáveres para nosotros como filósofos si se convierten en un listado de definiciones de otro tiempo, de respuestas sin preguntas que permitan la apropiación de sentido y la creación de conocimiento.

Si se acude a la tradición en la enseñanza de la filosofía porque, como vimos, muchos de los textos están en otro momento y situación tanto histórica como geográfica, es necesario hacer de esta un elemento vivo, que le hable al joven de hoy. Por eso, la interpretación como apropiación está llamada a instaurar un texto en la comunicación viva (Ricoeur, 2000), a producir una suerte de diálogo con los muertos, pero para la producción de pensamiento propio, para la actualización del sentido y la apropiación de la situación misma del estudiante. Parte del reto de la enseñanza de la filosofía consiste en vincular los problemas y las preguntas de otro tiempo con las cuestiones de nuestro tiempo. En otras palabras, su tarea consiste en acercar lo lejano.

Estamos de acuerdo en que un camino de exceso de datos del pasado, de respuestas de lo que dijeron los filósofos de otro tiempo, es un camino ciego para la enseñanza de esta disciplina, ya que no significa nada para el estudiante y menos si su intención está encaminada a responder exámenes de filosofía, pues “¡qué desolación! ¡Qué embrutecimiento! ¡Qué burla frente a una educación para la filosofía! De hecho, hay que admitir que no se educa para ella, sino para un examen de filosofía” (Nietzsche, 2006, p. 21).

Aunque, los maestros de filosofía acudimos a una tradición que ya ha planteado muchos problemas y ha estructurado un modo de preguntar característico del filosofar, es justamente la pregunta, la problematización y apropiación de sentido, lo que hace del filosofar un ejercicio vivo, que interpela la existencia. Así, si entendemos que toda formación debe “¡dar de comer solo a *quien tenga hambre!*” (Nietzsche, 2014, p. 590), la enseñanza de la filosofía debe, principalmente, incitar el preguntar y problematizar (Paredes y Villa, 2013). En otras palabras, tiene que crear las condiciones para sentir hambre, acercar lo lejano como necesidad para la alimentación de la vida y la transformación de la realidad presente y futura. Lo anterior nos lleva a considerar que el uso de

la tradición filosófica, de sus problemas y de las preguntas que formula, de los textos que ha producido, solo tiene sentido en la enseñanza filosófica de 10.º y 11.º si esta historia interpela al joven. Siguiendo a Gadamer (1998): “solo hay verdad en el enunciado en la medida en que este es interpelación. El horizonte situacional que constituye la verdad de un enunciado implica a la persona a la que se dice algo con el enunciado” (p. 60). Por eso, toda interpretación pide ser referida a la existencia (Ricoeur, 2003).

Así pues, a pesar de que estemos situados en la historia y el ejercicio sobre el texto sea un camino para ir al pasado, sin apropiación, sin estímulo para la propia vida, para el presente y futuro, sin problematización e interrogación, la historia de la filosofía no sirve de mucho. El hombre “debe aprender, sobre todo, a vivir y a utilizar la historia únicamente al servicio de la vida aprendida” (Nietzsche, 1999, p. 130). En vez de pretender la formación de hombres que llenan sus cabezas de conceptos de otro tiempo y de opiniones prestadas, resulta necesario la vida y la experiencia de los propios estudiantes, sus preocupaciones, necesidades e inquietudes, así como la actualización y apropiación de los problemas de otro tiempo como problemas de su tiempo. El trabajo del texto, el uso de la tradición, solamente puede ser un acompañante en esta inquietud vital, no puede ser la finalidad de la enseñanza de la filosofía, sino un medio.

Este camino de la enseñanza de la filosofía es el que nos conduce a considerar que la finalidad de la enseñanza de la filosofía es conducir a la liberación y a la transformación. ¿Pero la liberación de qué? Ya Nietzsche (2006), al considerar a Schopenhauer como un educador, considera que “tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. He aquí el secreto de toda formación: no presta miembros artificiales, narices de cera, ojos de cristal” (p. 2). En este sentido, la liberación significa tomar distancia, por un lado, de la pereza de pensar por nosotros mismos, de la cadena de opiniones prestadas por la opinión pública o la historia, del mensaje dominado por unos pocos, del temor de incomodar a otros por nuestra sinceridad y perspectiva: debe procurar que

seamos nosotros mismos. Esa toma de distancia es la que permite la apropiación de nosotros mismos.

Así, tiene sentido sostener que la educación es práctica de libertad (Freire, 2005); la enseñanza de la filosofía debe procurar ese camino, en vez de hacer del filosofar cosa ridícula, que no turbe, que sea indiferente e inofensiva (Nietzsche, 2006). Podemos, de esta manera, aspirar a que “la cultura aún puede ser algo muy diferente a la decoración de la vida” (Nietzsche, 1999, p. 139), más bien, una posibilidad para transformar el mundo, nuestra propia existencia, que se arriesgue por poner en entredicho el orden establecido y que en todo momento cuestione. Que, además, acreciente nuestras fuerzas vitales y fortalezca nuestra personalidad, que produzca nuevo conocimiento y nos libere del mensaje dominado. Como hemos venido sosteniendo, consideramos que esta filosofía que pide ser referida a la existencia, que procura la liberación como meta, necesita de la mediación del trabajo sobre la interpretación del texto, pues solo en el rodeo de signos y símbolos de la cultura (Ricoeur, 2003). En la comunicación por la distancia, nos comprendemos a nosotros mismos y a otros, ejercitamos el rigor y abrimos las posibilidades para que el trabajo sobre el texto sea una práctica de libertad, un poder ser, y no un mero ejercicio técnico.

Conclusiones

Este escrito reconoce que la hermenéutica es una tradición filosófica muy enriquecedora para pensar la enseñanza de la filosofía en educación media. Sin duda alguna, su doble dimensión ontológica y epistemológica ha permitido debates diversos respecto a nuestra relación con el pasado a partir de nuestra propia situación histórica. Por supuesto, en la enseñanza de la filosofía está involucrado un pasado que funciona como horizonte de sentido para tomar posición sobre nuestro tiempo. Sin embargo, consideramos que la hermenéutica no aborda la pregunta por las formas en que se ejercita la explicación, la comprensión y la interpretación. Esta dimensión es fundamental, porque si bien aceptamos

que la comprensión es un modo de ser, esta debe ser aprendida y cultivada, en cuanto nos permite visiones más amplias del mundo, explicaciones e interpretaciones menos ingenuas y más críticas. Esta es una manera de justificar la enseñanza de la filosofía en la escuela.

A partir de lo anterior, hemos insistido en una pedagogía de la comprensión, determinante en la enseñanza de la filosofía en la educación media. Defendemos que el texto ocupa un lugar central en esta pedagogía, puesto que a partir de allí se despliegan las operaciones de la explicación y comprensión. El trabajo riguroso sobre el texto permite aprender a argumentar, así como el que media las capacidades de diálogo y escucha en clase de filosofía, en cuanto regula las maneras en que defendemos puntos de vista. Si bien los textos filosóficos pueden y suelen ser del pasado, no es lo mismo considerar este pasado como un encuentro inevitable con la tradición y defender un punto de vista historicista en la enseñanza de la filosofía. Cuestionamos esta última perspectiva en la medida en que corre el peligro de no interpelar a los estudiantes, pues puede terminar siendo un listado sedimentado de las opiniones que tuvieron los filósofos en otro tiempo.

Defendemos que el trabajo sobre el texto no es la finalidad de la enseñanza de la filosofía, pues esta pide ser referida a la existencia. Más bien es una condición de posibilidad para hacer de la filosofía una práctica liberadora, es decir, una manera de tomar distancia crítica de nuestra época, de los discursos de nuestra era y de las concepciones comunes, estandarizadas, estereotipadas y reguladas socialmente. Como práctica liberadora, la filosofía es rebelde y permite que los estudiantes que ejercitan sus posibilidades de explicación, comprensión e interpretación, transformen sus propias vidas y permitan la transformación de la vida individual y social. Es una lucha contra la rigidez de lo socialmente aceptado.

Referencias

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.

- Copi, I. y Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica formal*. Limusa.
- Eemeren, F., et al (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Biblos.
- Gadamer, H-G. (1998). *Verdad y método*. Sígueme.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Heidegger, M. (2018). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Nietzsche, F. (1999). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2006). *Schopenhauer como educador. Tercera consideración in-tempestiva*. Valdemar.
- Nietzsche, F. (2014). *Aurora*. Tecnos.
- Paredes, D. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y nudos*, 4(34), 37-48.
- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47.
- Paredes, D. y Villa, V. (2014). Enseñanza de la Filosofía: las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial de la filosofía. En D. Paredes (Ed.), *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación* (pp. 177-213). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ricœur, P. (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.