



Docencia, didáctica y principios bioéticos para la enseñanza de la filosofía.

Teaching, didactics and bioethical principles for the teaching of philosophy.

DOI: [10.32870/sincronia.axxvi.n82.7b22](https://doi.org/10.32870/sincronia.axxvi.n82.7b22)

Diana Lizbeth Ruiz-Rincón

Universidad Autónoma de Chiapas. (MÉXICO)

CE: diana.ruiz@unach.mx; dianaruizrincon@gmail.com / ID ORCID: [0000-0002-0612-0332](https://orcid.org/0000-0002-0612-0332)

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Recibido: 18/03/2022

Revisado: 12/04/2022

Aprobado: 19/05/2022

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo abonar a las reflexiones en torno a la docencia, la didáctica y la enseñanza de la filosofía, desde una mirada bioética. De esta manera, la idea central de este texto se articula a través de cuatro apartados; en primer lugar, se integran una serie de notas en torno a la noción de docencia, acepción situada como actividad-activa en un modelo de educación centrada en el docente. En un segundo momento de nuestra exposición, ubicaremos a la didáctica como una actividad-pasiva en el seno de la vida áulica centrada en el estudiante como mero receptor; permitiéndonos con ello pensar a la enseñanza de la filosofía además de como práctica dialéctica de carácter dialógico, como enmarcada en principios bioéticos.

Lo anterior obedece a una preocupación genuina por repensar a la enseñanza de la filosofía más allá de una mera actividad formadora, sino como una serie de compromisos que nos instalan en una actividad propiamente humana y a la que hay siempre que retomar, con nuevas y provocadoras interrogantes y posiciones. En este sentido, el marco bioético, nos permitirá entretejer pluridisciplinariamente, al ser humano en una violencia contra sí mismo para incluir en la reflexión ética de su modo de relacionarse con el medio ambiente.

Palabras clave: Principios bioéticos. Docencia. Didáctica. Enseñanza de la filosofía.

ABSTRACT

The objective of this article is to contribute to the reflections on teaching, didactics and the teaching of philosophy, from a bioethical perspective. In this way, the central idea of this text is articulated through four sections; In the first place, a series of notes are integrated around the notion of



teaching, meaning situated as active-activity in a model of education centered on the teacher. In a second moment of our exposition, we will place didactics as a passive-activity within classroom life centered on the student as a mere receiver; thereby allowing us to think of the teaching of philosophy as well as a dialectical practice of a dialogical nature, as framed in bioethical principles. The foregoing is due to a genuine concern to rethink the teaching of philosophy beyond a mere training activity, but as a series of commitments that install us in a properly human activity and to which there is always to return, with new and provocative questions. and positions. In this sense, the bioethical framework will allow us to interweave, in a multidisciplinary way, the human being in violence against himself to include in the ethical reflection of his way of relating to the environment.

Keywords: Principles bioethical. Teaching. Didactics. Teaching of philosophy.

Una Tradición Insostenible, la Educación Centrada en el Docente

Existe un cierto gusto por la nostalgia, lo *vintage*. Regresar a los puertos conocidos en aras de certidumbre, aquella que se ha perdido cuando se abandonaron los grandes relatos. Ahora parecemos islas, montículos de tierra y musgo que no encuentran vehículo de interconexión con los otros. Y ante ello, las remembranzas de una enseñanza centrada en el docente, tan difundida, aceptada y legitimada por la sociedad, han dejado mella en las generaciones que hoy denuncian que ya no es suficiente. En este sentido, si bien la historia de la educación puede ubicarse y estudiarse geográfica y culturalmente, dentro de los objetivos del presente texto, se sitúan el reconocer que dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la interacción del encuentro áulico, el alumno como depositario de los contenidos en posesión del docente, colocaban a éste último en el punto más alto de la relación de poder en su verticalidad, mientras se situaba al estudiante como mero objeto, distante y distinto en su pasividad frente al fenómeno del conocimiento.

Este modelo centrado en el profesor, se distingue por concentrar la estructura de la escuela tradicional en la que, gracias a la herencia escolástica, primaba el orden y la disciplina. Siendo tarea del docente la elección de los contenidos, la supervisión del orden y control de los objetos del aprendizaje, es decir, los estudiantes. La verticalidad de la escuela tradicional ha sido bastante estudiada y criticada debido al énfasis en las tareas de la “transmisión” de la cultura y los conocimientos.



En palabras de García García (1991), la educación tradicional tenía por objetivo: “poner al alumno en contacto con las grandes realizaciones de la humanidad, las obras maestras del pensamiento, ciencia, literatura, arte y técnica” (p. 32); tratándose de una tarea básicamente reproductora del orden social de la época. De esta manera y, con las implicaciones que dicho modelo educativo permeó a través de los diversos niveles educativos, específicamente en México (aunque no de manera exclusiva), priorizando la preparación de mano de obra obediente y disciplinada, receptora o receptáculo de indicaciones y directrices para su actuar en el mundo laboral; la escuela tradicional distanció a generaciones de estudiantes de los matices del compromiso, sujetando su actuar a la dirección de un docente cuya habilitación para la transmisión, distaba de la formación en los marcos de responsabilidad para el cuidado de sí mismos y los otros. Considerando que:

El profesor simplifica, estructura, ordena la exuberante complejidad del medio, adecuando y graduando su presentación para facilitar al alumno la comprensión. De aquí el papel primordial en la escuela de los esquemas, mapas, planos, representaciones simplificadoras que dirigen la atención del alumno hacia lo esencial. (p. 33)

La figura de la vieja escuela o escuela tradicional, resulta relevante en tanto representa un modelo insostenible en la actualidad; esto es, que ha dejado de dar respuesta a las necesidades de sociedad contemporánea. El método de la psicología conductual en el que se encuentra basado¹ se fragmenta frente a la complejidad de las formas sociales, el desarrollo científico y tecnológico, los encuentros y desencuentros a nivel macro y micro social, las fluctuaciones del mercado y la infodemia de la que los sistemas de información y comunicación en hiper-crecimiento son fuente.

La linealidad y verticalidad de la escuela tradicional presuponen la negación al reconocimiento de la capacidad del desarrollo de los procesos de autorregulación de los estudiantes. Partiendo de una figura que, sabedor de la encomienda por seleccionar, organizar, y

¹ Ponderando las tareas de los estudiantes de forma dependiente como: la memorización, evaluación (punitiva) y los reforzamientos, principalmente de carácter negativo.



presentar una serie de contenidos a uno o varios grupos de estudiantes de los que se espera una respuesta unánime y al unísono que den cuenta de la efectiva apropiación (más no su hermenéutica), así, continuando con García García:

Cuando se concibe la enseñanza como transmisión de conocimientos y valores de la sociedad a las nuevas generaciones el profesor aparece como depositario de los valores y saberes que ha de enseñar. Durkheim hablaba del profesor como el sacerdote e intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país. Pero nuestra época histórica y nuestra sociedad ha relativizado conocimientos y valores. Los conocimientos están en expansión y continua revisión, la información es tan amplia que es imposible retenerla, los valores se ponen en cuestión. El profesor deja de ser depositario en exclusiva del saber que ha de transmitir a los alumnos y se convierte también en facilitador de los aprendizajes y descubrimientos del alumno. En la sociedad actual la enseñanza ya no es privilegio de la escuela. Está compartida por otros agentes sociales, muy especialmente los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Pero en esta sociedad dispersa y conflictiva, el profesor sigue siendo activador del desarrollo personal, humano, social y cultural. (pp. 41-42).

Ahora bien, la crítica al enfoque del modelo tradicional de la escuela, tan apologética como la presentada por la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), no constituye una de las tareas de nuestra reflexión. Se trata más bien de retrotraernos a la noción de insostenibilidad, desde donde intentamos demarcar un diálogo que nos permita comunicar una re-lectura de la enseñanza de la filosofía desde su relación con la bioética. En este tenor, la sostenibilidad como el conjunto de fenómenos, relaciones, productos y acciones que perduran y se mantienen en el tiempo, se contraponen con la noción de insostenibilidad que será entendida pues, como una forma de relación de oposición entre los rasgos constitutivos del currículum en el marco de su realización en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de contextos formativos específicos. Es decir, la insostenibilidad del modelo de la escuela tradicional, obedece principalmente a que la direccionalidad de sus relaciones se contraponen entre su dimensión teleológica y ontológica.



Si la sostenibilidad de un sistema se reconoce a partir de su perdurabilidad en el tiempo, la insostenibilidad por su parte, se configura como un sistema que no encuentra ya en el entorno las condiciones que le permitan mantenerse el tiempo. Esto es, las condiciones históricas, sociales, culturales, científicas, tecnológicas, ideológicas, etcétera, propias de la dimensión externa al sistema, no resultan beneficiosas como tensoras y más bien limitadoras de una efectiva perdurabilidad. De esta manera, los recursos educativos, aquella verticalidad y autoritarismo ajeno a los procesos democráticos que demandan la educación del siglo XXI, se han visto revasados por la creciente disposición de la información, el acceso a fuentes y recursos que otrora parecerían incuestionables. La ruptura con el montículo de conocimiento en el que el docente se posicionaba para dar cátedra de sus bastas trayectorias documentales, nos resultan, desde una mirada que se ha permitido visibilizar las incipientes formas de significar los contenidos de aprendizaje, sino de transformar la escuela en un espacio propicio para cultivar, germinar y hacer florecer no sólo el conocimiento, sino la condición humana.

[...] los términos de la sostenibilidad y la sustentabilidad se utilizan bien como sinónimos o inequívocamente, dependiendo de las tendencias ideológicas y/o de los intereses propios de quien lo profese, por cuanto el término sostenible, hoy en día, es aceptado universalmente por la mayoría de las personas. (Zarta, 2018, p. 417)

En la escuela tradicional, el estudiante tiene a lo mucho un espacio opaco y oscuro, su singularidad, identidad y personalidad se ven subsumidas en la figura masificada de los objetos de educación. Masificación acompañada, legitimada y resguardada por los proyectos de nación que para Yurén Camarena, constituyen prácticas educativas que deben ser objeto de análisis filosófico en el que se puedan identificar sus principios, sus fines y su marco axiológico para que, a partir de ello, sea posible una crítica fundamentada en lo que se ha identificado como la ausencia de un proyecto de nación que dirija o encamine los proyectos y/o modelos educativos más allá de su importación.

En palabras de Yurén Camarena (2008):



Una práctica "educativa" conservadora es la que no contribuye a transformar las relaciones sociales, sin o a perpetuarlas mediante la trasmisión de "valores", pautas de conducta, e ideología. Este tipo de educación ha sido definida eufemísticamente como "trasmisión de la cultura", y su función descrita, también eufemísticamente, como aquella que consiste en "asegurar el mantenimiento de la tradición e incrementar la cohesión social". Es claro que no pretendemos negar el carácter educativo de la trasmisión de la cultura; lo que rechazamos es el hecho de ocultar, bajo ese rubro, la promoción de necesidades manipuladas, la generalización de seudovalores y la justificación tramposa de pautas de conducta que sólo favorecen a unos pocos. (p. 44).

Cabe resaltar pues, que la sostenibilidad asociada a diversos campos del conocimiento o áreas de la estructura social, para la educación tradicional, representa el resquebrajamiento de una tradición que por la constitución misma de sus propiedades, elementos y relaciones, se encontró con condiciones adversas que pusieron bajo férrea crítica sus bases, fundamentos y justificación, abriendo con ello la ruta a propuestas que llevan a la integración reflexiva de otros actores y elementos que participan del fenómeno de la educación, a saber: los contenidos, los estudiantes, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la direccionalidad de los procesos, la participación del aula, la relación con el entorno, etcétera.

Preludio de las Rutas de Solución, una Mirada a la Constelación

Dentro de las nuevas propuestas surgidas a principios del Siglo XX, tejida sobre las teorías constructivistas y socio-constructivistas de Jean Piaget y Lev Vygotsky, entre otros; aparece aquella que deja de manifiesto que la educación tradicional centrada en el docente, no es ya una forma eficiente de orientar los procesos educativos que, ante el acelerado desarrollo científico, tecnológico y social, demanda la incorporación y el reconocimiento de otros elementos inmersos, aunque invisibilizados, del hecho educativo.

Yurén Camarena nos plantea que:



[...] la educación es un proceso deliberado por el cual se promueve la adquisición de conocimientos, la formación de actitudes y el despliegue de las capacidades del ser humano que le posibiliten la autodeterminación de fines que deberá seguir y de normas de acción, acordes con necesidades radicales. (p. 45).

En este sentido, el desarrollo de la autodeterminación, el reconocimiento del otro frente al acto educativo, el (en un sentido inicial) receptor de la acción formadora se convierte en uno de los principales rasgos que consideran más allá de la mera transmisión de contenidos, al estudiante como posibilitador y transformador social.

Acotemos el sentido inicial: el fenómeno educativo no se reduce a la materialización de un sistema institucional, a un conjunto de reglas y normas de organizan los procesos formativos a través del diseño, organización e implementación de un plan de estudios que contiene un proyecto curricular. La educación, como práctica reflexiva, crítica y dialéctica de la cultura, el conocimiento y los marcos axiológicos que ordenan sociedades, no es lineal ni unidireccional; esto es, no va del profesor al estudiante, del disciente al docente, del currículum al aula, etcétera. La educación como práctica eclosiona en cada interacción, en el encuentro con el otro, en las interrelaciones e interconexiones con el entorno, con el medio ambiente, con el lenguaje, con las personalidades, con las condicionalidades. El camino del sentido inicial para el desarrollo de la autodeterminación como tarea fundamental que el modelo de la escuela nueva tiene, se disecciona como uno de los múltiples y plurales momentos que conforman al fenómeno de la educación; no como el único, el legítimo, el universal o absoluto.

Los puntos de partida pueden ser diversos: el contexto, lo local, lo glocal, lo global, lo idiomático, lo ideológico, los contenidos, los intereses, las motivaciones, los objetivos, etcétera. Empero, el recurrir al sentido inverso al primeramente presentado, tiene como objetivo señalar un punto nobilísimo y arriesgado, al romper con la centralidad que el pensamiento ilustrado heredó a la educación, trasladando a estudiante de ser objeto a ser sujeto de la educación, esto es, a ser mero receptor pasivo del acto formativo, a convertirse en agente que se realiza a través del



desarrollo de los procesos de autorregulación y autodeterminación de sus capacidades no solo cognitivas, sino sociales, integradoras y transformadoras de una cultura en la que se desarrolla y a la cual pertenece.

El aprendizaje es más efectivo cuando, como parte de una actividad, el aprendiz experimenta la construcción de un producto con sentido. Es también un aprendizaje transformativo, un proceso de cambio cualitativo, reforzando y empoderando al aprendiz, desarrollando sus habilidades críticas. (Delgado, 2019, p. 141).

De esta manera, los compromisos epistemológicos y metodológicos adquiridos con el giro copernicano² del modelo, suponen el desarrollo e implementación de una serie de estrategias que, si bien habrían sido consideradas por autores previos, su visibilización exigió el acompañamiento de su explicitación. En esta dimensión debemos considerar dos conceptos convergentes: docencia y didáctica.

La docencia, es definida por la Real Academia Española como “práctica y ejercicio docente” (2021b). En este sentido, el ejercicio o práctica docente, nos remite a una actividad que se realiza desde el reconocimiento de la otredad, esto es, en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde donde “un profesional de la docencia debe ser capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas.” (Díaz-Barriga y Hernández, 2005, s/p).

Por su parte, la noción de didáctica, del griego *διδασκτικός* (*didaktikós*), presenta de una manera laxa cuatro acepciones de este concepto que van desde lo relativo a la enseñanza, pasando por métodos que propician la enseñanza adecuada o buena, hasta la finalidad o inclusive el arte de enseñar. (Real Academia Española, 2021a) En este tenor, un referente histórico lo ubicamos el de Juan Amos Comenio (2000), quien, desde su “Didáctica magna”, publicada en 1632, ya vislumbraba la relación entre etapas y contenidos dentro de los procesos formativos. La didáctica, será entonces entendida como el conjunto de métodos, técnicas, recursos y disposiciones de organización

² El giro copernicano, del que nos habla Thomas S. Kuhn (1957), hace referencia al cambio de posición de la centralidad entre los modelos heliocéntrico de Ptolomeo y el geocéntrico de N. Copérnico.



cognoscitiva que se configuren desde la intencionalidad del proceso formativo al cual se habrá de dirigir la práctica docente.

Recordemos que, en este segundo momento de nuestra exposición, tenemos como tarea el ubicar a la didáctica como una actividad-pasiva en el seno de la vida áulica centrada en el estudiante como mero receptor de la práctica docente. Esto es, la crítica no busca el detrimento de la función paliativa de una didáctica dirigida, más bien, situar la direccionalidad lineal que se estructura de forma reduccionista, impidiendo con ello la apropiación responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los actores que participan de él.

La docencia como práctica profesional y la didáctica como el puente entre los contenidos y la intencionalidad es el enfoque que nos propone la otrora escuela nueva. Y su valor recordemos, radica precisamente en el cambio de direccionalidad: debemos ir a ellos, considerar a los sujetos de la educación. Aunque, si bien el modelo centrado en el estudiante, se coloca como un esfuerzo por presentar un enfoque sostenible, ello resulta inviable ante la insistencia de mantener una centralidad. La centralidad genera fronteras, construye periferias que norman, legitiman e institucionalizan unas formas o elementos sobre otros. El esbozar una centralidad, supone relegar a los otros actores que participan de los procesos de enseñanza-aprendizaje; la centralidad desconecta, verticaliza las relaciones de poder, ejerce un dominio entre los agentes epistémicos que entran en una relación dialéctica en el ámbito áulico dentro de los espacios educativos, ya sean formales, no formales, informales, mixtos, mediados por tecnologías, etcétera.

Los riesgos de la unidireccionalidad e inclusive de la bidireccionalidad en la que son sesgados los actores educativos, son precisamente que dejan relegados a otros elementos como el contexto, el lenguaje, la dimensión existencial, la realización personal, el sentido y los significados de las experiencias y trayectorias formativas. La comunicación de la práctica educativa y la acción formadora con el entorno, la época, los modelos económicos, sociales, políticos y culturales, se intentan atender ya no desde una apuesta por la centralidad, sino por un enfoque que atienda a la forma pertinente en el que los actores implicados en la educación deban responder a todas las dimensiones antes expuestas.



La competencia puede emplearse como principio organizador del currículum. En un currículum orientado por competencias, el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación. Dependiendo del tipo de formación, estos prototipos de situaciones se identifican bien como pertenecientes a la vida real, como relacionadas con el mundo del trabajo o dentro de la lógica interna de la disciplina en cuestión. [...] Se trata, por tanto, de dejar atrás la idea de que el currículum se lleva a cabo cuando los estudiantes reproducen el conocimiento teórico y memorizan hechos (el enfoque convencional que se basa en el conocimiento). (UNESCO, 2022).

El modelo por competencias atañe no solamente al estudiante, sobre el cual hay que dirigir la práctica docente, el currículum y el aparato pedagógico para el desarrollo de competencias; sino que también compete al docente, quien debe dar evidencias de poseer competencias que le habiliten para el desempeño de su práctica. Aunado a ello, Díaz Barriga (2006) ha señalado que:

Diversos autores hacen énfasis en que no tiene sentido ningún contenido escolar, si no es aprendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad. Este elemento lo comparten propuestas muy diversas como las generadas en el movimiento escuela activa, las formulaciones recientes del aprendizaje situado, basado en problemas, en situaciones auténticas. (p. 18).

Así, la consideración e incorporación del contexto como de sus elementos convergentes nos permite entrever un modelo al que, independientemente de su origen, intenta responder de forma más sustentable que sostenible, a las condiciones que la realidad o el medio en el que se ejecuta, demanda. Se trata pues, de un tránsito de la sostenibilidad (como aquello que se mantiene y permanece en el tiempo) a la sustentabilidad.

Zarta Ávila (2018) en su artículo “La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad”, nos plantea, entre otros elementos de valioso análisis, una diferenciación temporal entre lo sostenible y lo sustentable; señalando que lo sustentable:



[...] incluye conceptos que interrelacionan aristas muy importantes que preocupan a todos los seres de la tierra, como quiera que tienen que ver con la vida humana, principio y esencia del ser, guardando relación con el presente y futuro del planeta tierra y su interacción con ella. Con base en estos planteamientos, la edificación de una nueva cultura del individuo dentro de la sociedad. (pp. 411-412)

De esta manera y, continuando con la noción de sustentabilidad, dicho concepto:

[...] facilita entender que estamos ante un mundo con recursos naturales escasos y necesidades ilimitadas, una población siempre creciente, un desarrollo económico que ha venido dándose con base en tecnologías ya obsoletas (con un consumo energético desorbitante que además genera una gran contaminación). (Zarta, 2018, p. 413).

Ahora bien, se trata de colocar al concepto de sustentabilidad en su función conciliadora de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que buscan interrelacionar no solo a los actores, sino los factores periféricos que lo constituyen, permitiéndonos así, desde la práctica docente y el entrecruzamiento con los objetivos y finalidades de la educación, considerar que, en lo concerniente a la enseñanza de la filosofía, dicha sustentabilidad encuentra espacios de proyección que demandan una reflexión situada. En este sentido, la enseñanza de la filosofía, en su permanencia temporal, como en su adecuación estructural, presenta y representa uno de los hitos de mayor riqueza reflexiva en tanto integra componentes atemporales.

Lo que hay en el Horizonte o de la Sustentabilidad en la enseñanza de la Filosofía

La interrogante con la que iniciamos el presente apartado se expresa en torno a: ¿Qué ha hecho que, pese a desarrollo histórico, las transformaciones sociales y el devenir de la humanidad, la filosofía se mantenga como parte de aquello constitutivamente humano y cultural que no puede, pese a ser un contrapeso a la hegemonía y modelos en épocas autoritarias, en períodos más democráticos, ser suprimida y eliminada de los proyectos, programas y modelos educativos?



¿De qué manera la filosofía (como contenido y como práctica) ha sobrevivido a lo largo de los años? Aunque la pregunta parezca sencilla, la realidad es que resulta en una complejísima urdimbre el intentar responder de manera directa. La filosofía, como actividad de cohesión cultural, como práctica problematizadora, como acción transformadora, como constitutivamente humana, no puede alejarse de las rutas de crítica y reflexión sobre las distintas dimensiones de la existencia, en tan diversos niveles teóricos, meta-teóricos, prácticos, aplicados, etcétera; siendo ineludible, pues, a toda realización humana.

Desde los antiguos griegos, presocráticos, escuelas, academias y liceos, perspectivas, tradiciones y sistemas, la filosofía no es en tanto provocadora de encuentros y desencuentros, una actividad propiamente educativa. Y en este sentido, la enseñanza de la filosofía genera otras más interrogantes que soluciones o tácitas respuestas.

Enseñar a filosofar y enseñar filosofía se necesitan mutuamente por cuanto la primera requiere de los problemas, conceptos y teorías surgidas como consecuencia del proceso histórico-social que le proporciona la segunda (filosofía entendida como sistema) y la segunda requiere del asombro y de las problemáticas cotidianas surgidas de la actitud y de las acciones humanas. (Aguilar, 2019, p. 130).

Más allá de los modelos, los enfoques, los proyectos educativos, la filosofía supone un conjunto de condiciones y mecanismos para su efectiva ejecución. Aguilar Gordón (2019) nos presenta de esta manera una serie de notas respecto a la didáctica de la filosofía, didáctica que recursivamente propone, aplica, critica, reflexiona, integra, cuestiona y realiza dialógicamente el ejercicio de la filosofía. Aunque existen esfuerzos macro institucionales como el de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de un estudio titulado: “La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro” (2011), en el que transitan respecto a la enseñanza de la filosofía en todos los niveles educativos de manera global, considerando las dimensiones didácticas como parte de las tareas de su práctica. En este sentido y, siguiendo a Aguilar Gordón:



En la Didáctica de la Filosofía como en la Didáctica General, están presentes los tres elementos fundamentales de todo acto didáctico: el docente, encargado de orientar creativa y constructivamente el aprendizaje, responsable de la identificación de perfiles, formas de pensamiento, estilos de aprendizaje, contextos y realidades individuales del otro; el estudiante, sujeto a quien se direcciona la enseñanza con la finalidad de lograr verdaderas modificaciones de conducta y de capacidades cognitivas; y, el contenido plasmado en el currículo, contenido que ha de ser enseñado y aprendido; responde a la pregunta sobre ¿qué enseñar? En el contenido es necesario considerar: la calidad y cantidad del conocimiento, la selección adecuada de las temáticas y la planificación orientadora del proceso. (2019, p. 132).

La didáctica en y de la filosofía, recaen en la unidireccionalidad docente → disciente, cuando se trata, al menos a nivel superior, de un conjunto de métodos y principios transversales que dirijan en múltiples sentidos las actividades áulicas de las tareas del contenido y la práctica, esto es, del enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Los futuros profesionales de la filosofía (denominación que abordaremos más adelante) deben transitar entre la recepción, apropiación y producción de la filosofía, en el que, en el decir de Aguilar Gordón:

La Didáctica de la Filosofía puede ser entendida de dos maneras: teóricamente, porque proporciona categorías epistemológicas, axiológicas, descriptivas, explicativas y predictivas fundamentales que permiten entender el ser, sentido y significado mismo de la razón de ser de la educación; prácticamente, porque proporciona las principales herramientas metodológicas, contextuales, tecnológicas, prescriptivas y normativas que permiten poner en práctica toda teoría o doctrina pedagógica sin perder la mirada del sujeto que se pretende formar. (2019, p. 134).

Resulta menester diferenciar de forma preliminar y para fines expositivos, los conceptos de: “filósofa/o”, del de “profesional de la filosofía”. Es decir, si bien son términos que suelen emplearse como sinónimos para demarcar un área de conocimiento y su relativa expertiz, en el contexto de nuestro texto, el término filósofa o filósofo será reservado para aquellas y aquellos pensadores cuya



producción ha derivado en la construcción de un sistema que se ha convertido en objeto de estudio y se encuentra presente en los contenidos profesionales del perfil curricular de los programas de filosofía a nivel superior (principalmente). Para ello se apelará a la asignación. Al filósofo le asignan dicha función, a partir de lo producido, sistemas, modelos, soluciones, esfuerzos por responder a las grandes preguntas, ya sea desde la epistemología, ya sea desde la ontología u otra rama de la filosofía.

Por su parte, al profesional de la filosofía, cuya nominación se maneja en un lenguaje inclusivo, corresponderá a quien, en tanto la realización de su práctica docente como de otras formas de ejercicio profesional de la filosofía, como las denominadas prácticas filosóficas, los profesionales de la filosofía deberán transitar entre la recepción, apropiación y producción de la filosofía. Detengámonos un poco en estos tres criterios preliminares del profesional de la filosofía:

- **Recepción:** se refiere a las trayectorias formativas situadas en experiencias de procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidas a la formación, difusión y divulgación de la filosofía en marcos curriculares con una intencionalidad clara y distinta situada en el perfil del egresado. El profesional de la filosofía será quien haya recibido formación profesional y/o profesionalizante en el ámbito de la filosofía, ya sea a nivel de pregrado o de posgrado, y cuya habilitación se desenvuelva en el ejercicio profesional de la misma.
- **Apropiación:** hace alusión a la asimilación de los contenidos filosóficos desde la significación y empoderamiento de las distintas perspectivas, propuestas y modelos que plantean una o diversas soluciones a los problemas que han acompañado a la historia de la humanidad, o a la humanidad en su historia. El profesional de la filosofía se configura desde la identidad de su acción, en la que, sirviéndose de los contenidos, herramientas y métodos de la filosofía, los pone a disposición para problematizar aquello que se asume como natural e incuestionable en cualquier dimensión social, organizacional, cultural, etcétera.
- **Producción:** describe el despliegue de soluciones a los problemas identificados. No se trata de la producción de grandes y universales sistemas que den cuenta de las bases



fundamentales del conocimiento, o de la dimensión ontológica homogeneizante. Todo profesional de la filosofía debe a su vez, cumplir con el criterio de producción, proponiendo de manera novedosa e innovadora soluciones a problemas identificados desde el criterio de la apropiación. Se trata pues, de no sólo problematizar, sino también de solucionar.

El profesional de la filosofía, será la figura que en la actualidad represente a la gran mayoría de quienes, por inclinación natural o disposición accidental, se han relacionado con alguna de las líneas del campo disciplinar de la filosofía; y en este sentido, aquí nos referimos a la enseñanza de la filosofía como práctica dialéctica de carácter dialógico, en tanto se trata de un proceso que integra a agentes, trayectorias, dispositivos y otros. Así,

La posibilidad de elegir frente a diversas opciones es, también, condición de la autodeterminación del sujeto. Cuando éste se autodetermina a alcanzar un fin, movido por los valores que aprecia en una realidad anticipada que se representa en la conciencia, genera un proyecto. Desde este punto de vista, el proyecto es una finalidad preñada de valor e implica: de parte del sujeto, creencias (acerca de sus necesidades, de los objetos que pueden satisfacerlas, de las diversas alternativas de acción, de las circunstancias en las que se presentan, de las posibles consecuencias de la acción que pretende realizar etc.), actitudes (es decir, disposiciones a actuar favorable o desfavorablemente con respecto a determinados objetos) y elección (o ejercicio de su libertad); de parte del objeto, el proyecto implica la existencia de una situación concreta en la que el individuo se encuentra, y diversas opciones en relación con valores. (Yurén, 2008, pp. 37-38).

En la formación del profesional de la filosofía, las fronteras entre el docente y el discente se desdibujan, dando pie a un intercambio que muta las direccionalidades de la acción docente y la práctica didáctica, en un marco fenomenológico que nos lleva a reconocer que no hay docente sin estudiantes ni estudiante sin docentes, esto es, que cada uno de estos agentes son en tanto entran en contacto, en encuentro, con el otro. De esta manera, pretendo establecer que no se trata de una



disyunción excluyente, sino de momentos que se concatenan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No se trata de una mera sostenibilidad sujeta a atemporalidad de sus preceptos, fundamentos y métodos, sino de la sustentabilidad que se enmarca en las actividades, tareas y acciones que el profesional de la filosofía, en la realización de su práctica docente nos remite a pensar a la enseñanza de la filosofía además de como práctica dialéctica de carácter dialógico, como enmarcada en principios bioéticos.

De lo que no Debemos Olvidarnos. Principios Bioéticos para la Enseñanza de la Filosofía

Primeramente, debemos precisar lo que entendemos por el carácter dialógico y dialéctico del profesional de la filosofía, lo que nos permitirá aterrizar las dimensiones de la enseñanza de la filosofía con el matiz de sustentabilidad que nos remite al marco de su reflexión bioética.

La sustentabilidad de la enseñanza de la filosofía como práctica dialéctica de carácter dialógico no puede eludir el compromiso con el diseño e implementación de métodos didácticos, para la propia enseñanza de la filosofía, como para su difusión y divulgación. El carácter dialógico hace referencia al método socrático, en el que, situado como despliegue de la práctica docente, los actores como agentes fluctuantes, encuentran en los espacios áulicos (físicos o metafóricos), las condiciones propicias para realizar la recepción, apropiación y producción de su realización, de su puesta en marcha, de su acción. En el encuentro (y pese a sonar reiterativos; en el desencuentro, también) con el otro, congénere idéntico y distante, desde las preconcepciones epistémicas propias de las distancias entre los orígenes temporales, geográficos, idiomáticos, culturales, etcétera; los dialogantes se encuentran en disposición y dispuestos a un intercambio más que a una mera transmisión.

Y en dicho intercambio, se lleva a cabo la didáctica desde su criterio dialéctico. Esto es, como un método para el cual se hace necesario el establecimiento de un fin u objetivo al que se responderá mediante un cuestionamiento o interrogación. El método dialéctico supone pues, una modificación epistémica de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues



a partir de su implementación, se hace plausible la extrapolación de los marcos axiológicos que posicionaban a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una centralidad integrada por docente-estudiante-contenidos; para dirigirse a reflexión respecto a los fines de la acción y práctica educativa cuyo compromiso trasciende a los dispositivos institucionales, para encontrar en el seno de las problemáticas contemporáneas, su faro y sentido.

No es de extrañarnos que, en la disciplina filosófica, en cualquiera de sus ramas de comunicación aparentemente cerradas, tengamos la tentación de colocarnos por encima de lo otro, trasladándonos al meta-mundo y negando a la otredad en esta búsqueda. Por otra parte, la filosofía, a través de la rama de la ética aplicada denominada bioética, nos relocaliza en un marco de construcción de estrategias frente a los hechos y fenómenos de las implicaciones del acto educativo y formador, en el que se precisa la consideración de los elementos circundantes, pero integradores en los que se desenvuelve de manera simultánea, la vivencia del ser humano.

Si bien, la bioética ha tenido una gestación provocadora, avocándose a la reflexión de las consecuencias del desarrollo tecnológico, científico y social, así como los compromisos éticos con un conjunto de disposiciones axiológicas que pueden remitirse a la primera mitad del Siglo XX con las devastadoras consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, así como los alcances éticos de la experimentación humana, se presentan también resultados relacionados con el deterioro del medio ambiente y el agotamiento de los recursos naturales en aras del sueño de una modernidad prometedora e ilusoria que priorizaba los fines sin detenerse en el examen de los medios pertinentes para ello.

De los valores que entran en conflicto, se desprende, por decirlo de forma somera e introductoria, la bioética. Siendo posible localizar una definición contextual, en el que se comprende como una:

[...] rama de la ética aplicada que reflexiona, delibera y hace planteamientos normativos y de políticas públicas para regular y resolver conflictos en la vida social, especialmente en las ciencias de la vida, así como en la práctica y en la investigación médica que afectan la vida en



el planeta, tanto en la actualidad como en futuras generaciones. (Comisión Nacional de Bioética, 2021).

Ahora bien, la preparación de los profesionales de la filosofía no debe ser una tarea asilada, tampoco circunscrita o limitada a la actividad propiamente académica en espacios institucionalizados. La enseñanza de la filosofía debe dirigirse a consideraciones bioéticas que faciliten la generación de trayectorias formativas integrales. Para ello, y a manera de inicial propuesta, independientemente de los diversos métodos éticos de los que puede servirse la deliberación bioética y sus fundamentos, consideramos los caminos de una bioética principialista³ en torno a la enseñanza que la filosofía supondría:

- i. **Autonomía:** principio que se referirá a generación de condiciones que propicien la autodeterminación y autorregulación, en el que los actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje generen relaciones de inter-independencia. Esto es, que la acción formadora se realice fuera de la verticalidad que suele demarcar el dispositivo institucional, permitiendo que los actores involucrados se realicen en sus proyectos e intereses.
- ii. **Beneficencia:** el principio de beneficencia en la enseñanza de la filosofía, señalará la importancia de generar las condiciones para el cultivo de contenidos y experiencias de formación dirigidos al cuidado de sí. En este sentido se trata de un principio que estará ubicado justamente en la promoción del cuidado de sí, siendo esto aplicable a cualquiera de los actores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el principio de beneficencia estaría marcando, si bien un sentido, en inicio un unidireccional, estaría desenvolviéndose más bien de una forma integral, incluyendo

³ Si bien una bioética basada en principios o bioética principialista se propone en el marco del ejercicio del profesional de la salud, por Beauchamp y Childress (1999); puede considerarse como un modelo inicial que permita fundamentar la metodología para deliberar en torno a la enseñanza de la filosofía como práctica del profesional de la filosofía, siguiendo los principios de: autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia, desde una interpretación más pertinente al ejercicio del profesional de esta disciplina.



pues, a todos los actores involucrados en los procesos educativos en el ámbito de la enseñanza de la filosofía.

iii. **No maleficencia:** el principio de no maleficencia partirá del compromiso de que la acción no está relacionada con la intención de afectar, de esta manera, y en este contexto, se trata del reconocimiento y cuidado del otro, incluyendo al medio ambiente. Este principio permite que la enseñanza de la filosofía pueda reorientarse hacia el reconocimiento responsable de la otredad, esto es, que el conjunto de experiencias y trayectorias formativas, permitan que el profesional de la filosofía cuente con las condiciones, herramientas, conocimientos y disposiciones actitudinales para llevar a cabo un conjunto de acciones que le habiliten para el ejercicio profesional de su disciplina, considerando el cuidado de las relaciones con el medio ambiente, la biodiversidad y sus congéneres.

iv. **Justicia:** el principio de justicia en el ámbito de la enseñanza de la filosofía habrá de guardar relación directa con los criterios axiológicos vinculados a la honestidad intelectual. Esto es, considerando qué parte de las tareas inherentes a la formación de profesionales en filosofía, la honestidad intelectual se encuentra estrechamente vinculada con el reconocimiento de las condiciones que constituyen las trayectorias formativas en el que no es plausible ni pertinente considerar que todos quienes son actores dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la filosofía, deban necesariamente, contar con las mismas experiencias, recursos o capitales intelectuales. El principio de honestidad intelectual estará pues estrechamente ligado al reconocimiento de los límites y capacidades propias de cada agente que participa directa o indirectamente coma de la enseñanza de la filosofía termina dictado.

Los principios bioéticos para la enseñanza de la filosofía abren los límites o las fronteras de una figura en el que la centralidad no se sostiene ya en el tiempo, y en el que la sustentabilidad demanda a un perfil del profesional de la filosofía al que deben encaminarse los proyectos de formación en esta disciplina, cualesquiera que sea la modalidad, la duración o el enfoque. Se trata



pues, de la apuesta por encaminar reflexiones que permitan integrar principios y modelos deliberativos en un marco de compromiso mutuo, pluridisciplinar, y multidireccional, en el marco de la enseñanza de la filosofía como una tarea permanente que nos atañe a los profesionales de este campo, principalmente.

Conclusiones

Resulta necesario reflexionar desde las distintas dimensiones que la enseñanza de la filosofía nos presenta. Incorporar de esta manera, un enfoque bioético a la práctica formadora, presupone ciertos esfuerzos que deben considerarse para la consecución de los fines que la misma práctica educativa va elucidando y proyectando en el tiempo. La reflexión y crítica de la función y las tareas del profesional de la filosofía suponen, además, de una propuesta de nueva ruta. Ya los caminos andados por la escuela tradicional, por los modelos que la nueva escuela y el enfoque por competencias, nos han dejado, una invitación a la constante apuesta por incorporar elementos que permitan comprender el fenómeno educativo en la complejidad de sus situaciones y circunstancias contextuales. El presente artículo, se asume a manera de preludeo como un camino que invita a la exploración, del hecho educativo, incorporando para ello, puntos de partida provocadores. Así, la enseñanza de la filosofía debe ser un tema al que estamos obligados, todos quienes compartimos el ejercicio profesional de la filosofía, ya sea en su carácter formativo, divulgativo o práctico, en cualquiera de sus dimensiones, al que debemos recurrir y retomar, regresar, inquirir, problematizar, etcétera.

Los compromisos dialécticos y dialógicos que se asumen en la docencia y didáctica en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, permiten incorporar la reflexión bioética de su práctica. Dichos compromisos deben ser necesariamente asumidos por aquellos profesionales de la filosofía que desde la recepción, apropiación y producción de sus mecanismos y contenidos ejerzan responsablemente su práctica.



Referencias

- Aguilar, F. d. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 129-150. doi: 10.21703/rexe.20191838aguilar8
- Amos, J. (2000). *Didáctica magna*. Distrito Federal: Porrúa.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (1999). *Principios de ética biomédica*. Barcelona: Masson.
- Comisión Nacional de Bioética. (22 de Octubre de 2021). *¿Qué es bioética?* Obtenido de Comisión Nacional de Bioética: <https://www.gob.mx/salud/conbioetica/articulos/que-es-bioetica?state=published>
- Delgado, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo de docente. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 139-154. doi:DOI: <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, XXVIII(111), 7-36. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz-Barriga Acero, F., & Hernández Rojas, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2a ed.). Distrito Federal: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder & Herder.
- García, E. (1991). Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica. Lengua y literatura*, 3(25), 25-45. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9191110025A>
- Kuhn, T. S. (1957). *La revolución copernicana. La astronomía planetaria en el desarrollo del pensamiento occidental*. (D. Bergadà, Trad.) Ariel.
- Real Academia Española. (2021a). *Didáctica_Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/did%C3%A1ctico>
- Real Academia Española. (2021b). *Docencia_Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/docencia>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). *“La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Distrito Federal: UNESCO.



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Enfoque por competencias*. Obtenido de Oficina Internacional de Educación: <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Yurén, M. T. (2008). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. Distrito Federal: Trillas.
- Zarta, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tábula Rasa* (28), 409-423. doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.18>.