



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA
EDUCACIÓN**

Las creencias epistemológicas en la enseñanza de la filosofía

TESIS

Que para obtener el grado de

Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación

Presenta:

Mederick Andrade Moreno

Director de tesis:

Dr. Walterio Francisco Beller Taboada

Ciudad de México 26 de marzo de 2021

Director de tesis

Dr. Walterio Francisco Beller Taboada

Sinodales

Mtro. Javier Enrique Jiménez Bolón

Dr. Jaime Romero De la Luz

Mtra. Laura Alicia Soto Rangel

Para Alejandra, mi compañera de vida.

Dr. Beller es un gran maestro, gracias.

Índice

Introducción	(07)
Capítulo 1	
1. Filosofía y enseñanza: mapeo del problema	(11)
1.1 El colegio de Filosofía de la FFyL	(18)
1.2 ¿Qué se ha dicho sobre la enseñanza de la filosofía?	(22)
Capítulo 2	
2. Creencias epistemológicas y currículo oculto	(27)
2.1. Creencias epistemológicas	(30)
2.2. Currículo oculto	(34)
Capítulo 3	
3. Consideraciones metodológicas	(40)
Capítulo 4	
4. Análisis del Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía 1998 FFyL	(47)
Capítulo 5	
5. Diálogos filosóficos: creencias epistemológicas y currículo oculto	(60)
Reflexiones finales: visualizando una ruta de propuesta	(81)
Anexo I	
Cuadro Categorías sobre la enseñanza de la filosofía	(85)
Anexo II	
Cuadro Cronología de la filosofía en México	(87)
Cuadro Periodos Históricos de la filosofía en México	(88)
Anexo III	
Guía entrevista semiestructurada	(92)
Anexo IV	
Cuadro Programas de la Enseñanza de la filosofía ciclos 2018-1 y 2019-1	(94)
Anexo V	
Breve historia de la filosofía en México	(97)
Referencias bibliográficas	(106)

Resumen

La presente investigación parte de la pregunta: ¿Cómo es transmitida la enseñanza de la filosofía en el CF de la FFyL de la UNAM a principios del siglo XXI? El objetivo es caracterizar los patrones de las creencias epistemológicas en la enseñanza de la filosofía en el CF de la FFyL de la UNAM. El trabajo se enmarca desde la perspectiva cualitativa bajo un diseño fenomenológico. El corpus de datos se obtiene a partir de sistematizar entrevistas semiestructuradas. Así, el principal insumo de análisis son el currículo formal y el relato en conjunto de los docentes en torno a su actividad de enseñanza. Se proponen algunas recomendaciones para mejorar la enseñanza de la filosofía en el CF de la FFyL.

Palabras clave: filosofía, enseñanza, creencias epistemológicas y currículo oculto.

Abstract

This research starts from the question: How is the teaching of philosophy transmitted in the CF of the FFyL of the UNAM at the beginning of the XXI century? The objective is to characterize the patterns of epistemological beliefs in the teaching of philosophy in the CF of the FFyL of the UNAM. The work is framed from a qualitative perspective under a phenomenological design. The data corpus is obtained from systematizing semi-structured interviews. The main input for analysis are the formal curriculum and the joint account of the teachers about their teaching activity. Some recommendations are proposed to improve the teaching of philosophy in the CF of the FFyL.

Keywords: philosophy, teaching, epistemological beliefs and hidden curriculum.

Introducción

En el libro *Las preguntas de la vida* Fernando Savater (1999) afirma que somos animales simbólicos y por ello proclives a congregarnos y buscar-nos en el intercambio con el otro. Podría decirse que nuestro rasgo gregario constituye el germen de los hábitos, normas, valores, lenguajes y un sinfín de procesos que, invariablemente, nos conducen a erigir espacios dedicados a cada una de las actividades humanas. La educación es muestra de lo anterior. La Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es un espacio educativo con prácticas, normas, rituales, valores y lenguajes propios que, en su breve historia, deja ver la hondura de sus raíces; apenas cumple 100 años de su fundación en el próximo 2024.

Como en toda historia, los andares a veces son acompañados, a veces no. El tránsito desde la llegada de la filosofía de Europa a la Nueva España es muestra de una continua labor académica, la FFyL tiene tradición. De manera peculiar la actividad filosófica se insertó en la vida universitaria y social del México moderno. En la fundación del Colegio de Filosofía están presentes las nociones del canon filosófico occidental (Rabossi, 2008), como se explicará en el desarrollo del presente trabajo.

En los inicios del México moderno, el papel de la filosofía en nuestro país se planteó como un resorte cultural: formar a la persona sabía que habría de educar al pueblo. Para mediados del siglo pasado, dicho ímpetu quedó enmarcado en la formación profesional del licenciado en filosofía. La UNNEESCO (2011) le ha dado a nuestra disciplina la función social de contribuir en la educación para la ciudadanía de la paz.

Con todo, el cuestionamiento sobre la factibilidad o incluso la utilidad de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía ha surgido desde diversas perspectivas. La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 es un ejemplo palpable en nuestro país. A propósito, en los primeros días de noviembre de 2020 la Ley Celaá en España sigue la misma lógica. El lema es la *enseñanza de la filosofía está en crisis*. Este escenario pone en perspectiva una pregunta fundamental: ¿qué importancia tiene enseñar filosofía? Cuestionamiento que convoca, necesariamente, a pensar ¿cómo se enseña filosofía en nuestras instituciones universitarias?

Si se pretende que el papel del profesional de la filosofía sea relevante para la sociedad actual es necesario orientar nuestra mirada acerca de la práctica cotidiana al enseñar filosofía (Cerletti y Kohan, 1996). Lo anterior nos conduce a buscar una explicación en el constructo teórico denominado *creencias epistemológicas*.

¿Qué se entiende por creencias epistemológicas y por qué las traemos al tema de la enseñanza de la filosofía? Una rápida retrospectiva nos indica que el tema de las creencias ha estado presente desde los albores de la filosofía Occidental. Platón las contrapone a la episteme, con lo cual se abre la dicotomía entre doxa (opinión, creencia) y episteme (saber justificado, verdadero). Desde luego, las creencias no tienen un contenido de verdad, ya que una creencia es, en principio, una enunciación que no es ni verdadera ni falsa. Pero no fue hasta los inicios del siglo XX cuando las creencias vuelven a tener un nuevo campo de reflexión en filosofía y en ciencia, porque es justamente el vínculo entre la academia y la vida ordinaria, entre el discurso universitario y la cotidianidad. La obra de Charles S. Peirce se ocupa de estas cuestiones (un ejemplo es el texto “La fijación de la creencia” [Peirce, OFR I], donde explora el proceso de transformación de una creencia en creencia verdadera). Todavía más, el siglo XX vio nacer la *lógica epistémica*, que se ocupa justamente de la relación entre ‘creer’ y ‘saber’. A ello se añade las consideraciones sobre lo que se denomina *un contexto epistémico*, formado por un conjunto de objetivos (enunciados sobre lo que se considera, en nuestro caso, digno o valioso para ser enseñado), uno o varios sujetos epistémicos cada uno con un conjunto de creencias, y un conjunto de supuestos de fondo, con un historial de momentos discursivos reconocidos por esos sujetos. A juicio nuestro, la enseñanza de la filosofía está imbricada en todos estos elementos, como vamos a ir desarrollando más adelante.

La apuesta de este trabajo de investigación reside en la tentativa relación entre las creencias epistemológicas de los profesores y las prácticas docentes asociadas al currículo oculto. La claridad sobre las creencias epistemológicas que configuran el plan de estudios, la práctica docente y la vida institucional del Colegio de Filosofía permitirían poner en perspectiva las representaciones sobre el oficio del filósofo, mismo que hasta el momento se ha conservado en una especie de contracción a través del arraigo en su propia tradición.

Derivado del planteo anterior, la tesis que se sostiene en este trabajo es que la enseñanza de la filosofía se configura—a principios del siglo XXI en el Colegio de Filosofía de la FFyL de la UNAM— bajo patrones de creencias epistemológicas (depositadas en un currículo no manifiesto) que llevan a una práctica docente repetitiva contraria a una formación competitiva en la esfera de los profesionales egresados en filosofía.

La presente investigación se compone de cinco capítulos. El capítulo uno se titula Filosofía y enseñanza: mapeo del problema. De manera general, se esgrime el problema en torno a la enseñanza de nuestra disciplina en el Colegio de Filosofía de la FFyL y se presentan las propuestas sobre algunos filósofos en torno al campo teórico *enseñanza de la filosofía*.

En el segundo capítulo, Creencias epistemológicas y currículo oculto, se revisan los conceptos de creencias epistemológicas y currículo oculto, con ello se establece el horizonte de comprensión teórica en esta pesquisa.

En el capítulo tres, Consideraciones metodológicas, se presenta el diseño de investigación, es decir, la óptica y los pormenores sobre los aspectos que permiten esgrimir el análisis posterior en torno a la posible relación entre las creencias epistemológicas de los docentes y el currículo oculto para la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Filosofía.

Para el capítulo cuatro, Análisis del Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía 1998 FFyL, el examen minucioso del plan de estudios 1998 y de los programas semestrales de las asignaturas de Textos filosóficos y Enseñanza de la filosofía nos permite contar con un registro sobre las formas en qué y cómo se comprende la enseñanza de la filosofía en este espacio académico.

Finalmente, en el capítulo cinco, Diálogos filosóficos: creencias epistemológicas y currículo oculto, se despliega un análisis detallado de las entrevistas con seis profesores de filosofía del Colegio de Filosofía de la FFyL UNAM. En última instancia, el objetivo es caracterizar las creencias epistemológicas que organizan la práctica docente sobre la enseñanza de la filosofía de los profesores.

Como preámbulo, sirva al lector de este documento una confesión personal: si es verdad que las ideas albergan la potencia de cambiar al mundo, entonces la filosofía se convierte en una labor titánica. Sin embargo, la filosofía ha de traspasar sus propias lindes

¿Qué es filosofía? La respuesta no ha sido homogénea, un vistazo a la historia de la disciplina confirma el hecho. La utilidad de la filosofía reside en la forma en que convoca al individuo a pensar y con ello a tomar una posición crítica desde la cual comprender los fenómenos culturales. Por tradición se atribuye que nuestra disciplina trata sobre los principios, las causas, el lenguaje, la verdad y la razón, nada menos cierto. Empero, una práctica academicista de la filosofía restringe la facultad de comprender lo que ocurre en la vida cotidiana. Considero que el ejercicio del pensamiento filosófico ha de ser práctico-útil (no en el sentido del pragmatismo o de la teoría de la *praxis* únicamente), esto es, se hace filosofía desde un contexto y para todos. Por eso, la filosofía sirve para habitar pensando la vida cotidiana. Esta es una creencia que me ha mantenido a flote.

A lo largo de este trabajo se discute el problema sobre la enseñanza de nuestra disciplina, quizá el lector espere una reflexión y/o definición de filosofía, no es objetivo de esta investigación ahondar en ese sentido, ya que la comprensión sobre qué es o qué no es filosofía corresponde asumirla y hacerla explícita de manera particular al profesor en el aula con los estudiantes. En este caso, interesa más reflexionar sobre cómo se enseña nuestra disciplina pues en ese proceso se forman los futuros licenciados en filosofía.

Capítulo 1. Filosofía y enseñanza: mapeo del problema

Fernando Savater, en su obra *El valor de educar* sostiene que nos aproximamos a *la enseñanza de las humanidades sin humanidades*. El pensador español advierte el riesgo que representa la percepción generalizada sobre la poca utilidad de los saberes humanísticos en la resolución de problemas cotidianos. “Los planes de enseñanza general tienden a reforzar los conocimientos científicos o técnicos a los que se supone una utilidad práctica inmediata, es decir una directa aplicación laboral” (Savater,1997: 50).

Dicha interpretación es compartida por varios protagonistas de la filosofía en la escena mundial y nacional; por ejemplo, Cortina (2015), Nussbaum (2010) y Vargas (2012). De manera general, estos pensadores señalan que la tendencia política de alinear los sistemas educativos con los intereses del desarrollo capitalista exige justificar el papel que tienen las habilidades filosóficas en el sector laboral. Según nuestros autores, la enseñanza de la filosofía está en crisis frente a lo que se puede denominar educación bancaria (Freire, 1968).¹

En México el reconocimiento social de la filosofía es ambiguo. Por un lado, en nuestro Sistema Educativo Nacional (SEN) se le elogia como un saber fundamental para la educación y desarrollo integral del individuo. Por el otro, la enseñanza de esta disciplina no traduce los mejores referentes, pues se percibe como un conocimiento carente de aplicación práctica. Dado lo anterior, continuamente se demanda una justificación sobre la pertinencia del saber filosófico en la educación pública y por extensión para la sociedad mexicana (Sarmiento, 2019).

En nuestro país, un ejemplo de lo antes descrito es la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008. Inicialmente esta reforma omitió el Campo disciplinar de las Humanidades y señaló que la enseñanza de asignaturas como Ética, Lógica y Filosofía

¹ Por educación bancaria Freire comprende un proceso en donde el profesor es el sujeto de la educación y el estudiante o educando es un receptor de conocimientos-contenidos. Según nuestro autor, este tipo de educación forma agentes dóciles a los intereses de las clases dominantes. En ese sentido, la educación tiende a atribuir como fin la formación para el trabajo en el mundo capitalista y con ello se fomenta, como señalan Cortina (2015), Nussbaum (2010), Savater (1997) y Vargas (2012), una educación “instrumental” que propugna por reducir o excluir de los currículos los conocimientos provenientes de las ciencias humanas y sociales.

podrían llevarse de manera transversal según el criterio de las instituciones escolares del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).²

Un sector amplio de la comunidad filosófica de México interpretó la RIEMS como la cancelación de la enseñanza de la filosofía en el sistema de la Educación Media Superior (EMS). Mediante un movimiento que conjuntó las voluntades filosóficas, en junio de 2009, se logra la modificación inicial de la reforma a través del Acuerdo 488 que estableció el campo disciplinar de las Humanidades y Ciencias Sociales.³

La mencionada reforma y la reacción que suscitó, es un indicio de la resistencia al cambio en las prácticas y creencias en torno a la transmisión del saber filosófico. En buena medida, tal reacción no cuestionó las habilidades docentes adquiridas para el desempeño profesional de la filosofía.

En el año 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su estudio *La educación Superior en el siglo XXI* señaló que a pesar de las innovaciones en la educación universitaria muchas instituciones mantenían métodos de enseñanza-aprendizaje (cátedra o conferencia) centrados en la figura del docente y con ello se privilegiaba la enseñanza memorística y la reproducción del saber (ANUIES, 2000: 111-113).⁴

Vale destacar algunos datos relevantes de la encuesta realizada por la ANUIES y presentados en el apartado “Procesos de enseñanza-aprendizaje” del estudio referido: a) el 30% de los estudiantes manifestó que casi nunca formularon preguntas al profesor; b) el 31% de los estudiantes reveló que casi nunca discutía los puntos de vista expresados por el profesor; c) el 33% de los alumnos indicó que sus profesores nunca o casi nunca regresaron sus trabajos escolares con correcciones; d) el 32% de los estudiantes declaró que sus profesores nunca o casi nunca fomentaron la realización de asesorías fuera del salón de clases y e) el 43% de los profesores reconoció que nunca o casi nunca preparó sus clases.

² Mediante los Acuerdos 442, 444, y 447 publicados el Diario Oficial de la Federación se dio marcha a la implementación del modelo educativo basado en competencias.

³ Según el OFM se obtuvo una ganancia parcial con la que se evitaba la eliminación de la enseñanza de la filosofía y la desarticulación de la carrera docente en esta área.

⁴ El referido estudio de la ANUIES emitió un diagnóstico y lineamientos estratégicos con el objetivo de establecer las metas a mediano y largo plazo para el fortalecimiento de la educación superior para el año 2020. Los resultados de investigación se obtuvieron mediante el estudio estadístico de 238 instituciones de educación superior.

El panorama es complejo, pero como puede observarse cerca de un tercio de los estudiantes manifestó situaciones problemáticas asociadas con las prácticas docentes universitarias. Según la ANUIES (2000: 111-112) es notable que:

La educación sigue siendo excesivamente teórica, en tanto en los trabajos prácticos predomina el carácter ilustrativo, más que la experimentación o el contacto directo con problemas concretos. La investigación, salvo en el nivel de posgrado, aún no aporta lo suficiente a la formación del estudiante de licenciatura. Es insuficiente todavía la utilización de herramientas didácticas modernas basadas en las tecnologías de la comunicación e información a disposición de las IES.

La investigación de la ANUIES (2000) ayuda a comprender mejor algunas de las situaciones sobre la enseñanza-aprendizaje en el nivel superior. Actualmente es probable que en la enseñanza profesional de la filosofía perduren algunos patrones asociados con la transmisión tradicional del conocimiento.

Desde luego, no es posible abarcar la multiplicidad de instituciones donde, hoy día, se enseña filosofía a nivel profesional en México. Por eso, esta investigación se concentra en lo que atañe al Colegio de Filosofía (CF) de la FFyL de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La razón de lo anterior reside en el valor fundacional y simbólico que la institución representa para la historia de la filosofía de nuestro país (Ruíz, 1954 y 1994, Vera, 1994 y Villegas, 1994).

Como en toda investigación es necesario recortar el objeto de estudio. En esta pesquisa se propone analizar los patrones de las creencias epistemológicas imbricados en las prácticas docentes en el CF. La tesis de este trabajo sostiene que la enseñanza de la filosofía se configura –a principios del siglo XXI en el CF de la FFyL– bajo patrones de creencias epistemológicas (depositadas en un currículo no manifiesto) que llevan a una práctica docente repetitiva contraria a una formación competitiva en la esfera de los profesionales egresados en filosofía. En consecuencia, se trata de responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo es transmitida la enseñanza de la filosofía en el CF de la FFyL de la UNAM a principios del siglo XXI? Así, el objetivo general del trabajo es caracterizar los patrones de las creencias epistemológicas en la enseñanza de la filosofía en el CF de la FFyL de la UNAM.

Actualmente el CF rige sus prácticas docentes conforme al *Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía* aprobado por el Consejo técnico el 02 de marzo de 1998. En la

Descripción sintética del mismo plan, el perfil profesional establece que el licenciado en filosofía a través de la enseñanza y la investigación “contribuye al desarrollo de la conciencia crítica y de la conciencia histórica de la sociedad, así como a la formación integral de las personas” (*Descripción sintética del plan de estudios*, 1998: 1).

De acuerdo con la investigación de la ANUIES es factible poner en tela de juicio la intención del perfil de egreso del referido plan. Dada la manera de enseñar filosofía en el CF el logro del objetivo del perfil de egreso es deficiente en cuanto al desarrollo pleno de las habilidades filosóficas para el ejercicio profesional en la investigación y la docencia. No obstante, algún crítico podría argumentar que el escenario expuesto por la ANUIES ha caducado o también sería sensato aducir que las prácticas docentes en el CF no están deterioradas, pues se encuentran ancladas a una fuerte tradición filosófica y por ello son eficientes.

Podría pensarse que las razones del crítico son ciertas, pero por medio de un ejercicio retrospectivo es posible confirmar el dictamen de la ANUIES y el crítico tendría que reconsiderar sus argumentos. Un cuadro comparativo y una descripción breve ayudará a esclarecer la cuestión.

Cuadro 1 UNAM Promedio total matrícula, egreso y titulación CF 2000 – 2020

Promedio total población, egreso y titulación CF			
Período 2001-2010	Acumulado 2001-2010	Período 2011-2020	Acumulado 2011-2020
Población: 823	Población: 8,233	Población: 1,092	Población: 10,919
Egreso: 116	Egreso: 1,160	Egreso: 167	Egreso: 1,674
Titulación: 50	Titulación: 505	Titulación: 68	Titulación: 685

Fuente: Elaboración propia con base en la *Agenda estadística 2000-2020 de la UNAM*

De acuerdo con datos de la *Agenda Estadística UNAM* se observa que durante el período 2001-2010 el promedio total de la población en el CF fue de 823 estudiantes. El promedio total de egreso fue de 116 estudiantes, esto representó un porcentaje promedio total de egreso del 14% y un modesto porcentaje total promedio de titulación del 6 %.

En cambio, entre los ciclos escolares 2011-2020 se observa que el promedio total de la población fue de 1,092 alumnos y el egreso total promedio fue de 167 estudiantes; por ende, el promedio total de titulación fue de 68 personas. Así, el porcentaje total promedio de titulados representó tan sólo un 6.2% mientras que el porcentaje total promedio de egresados pasó a 15.2%. Cabe aclarar, la condición de egreso se refiere a la obtención del 100% los créditos cursados.

En resumen, entre la primera década y la segunda del siglo XXI, el incremento porcentual promedio de titulados pasó de 6% a 6.2%. Así, el incremento promedio total de titulación fue de tan sólo 0.2 puntos porcentuales, es decir, un promedio total de 180 estudiantes más logró titularse en el transcurso de 20 años. En otras palabras, el total acumulado de titulación fue de 505 y 685 estudiantes para la primera y la segunda década respectivamente. Aunque la población aumentó en el transcurso de estas dos primeras décadas, la variación del porcentaje total promedio de egresados no cambió significativamente, pasó de 14% a 15.2% entre una década y otra. Lo anterior significa que sólo han logrado titularse un total acumulado de 1,190 estudiantes de una de población total acumulada de 19,152 alumnos.

En conclusión, las cifras muestran que el egreso y la titulación son radicalmente bajos. De este modo, los datos sugieren que los procesos de enseñanza aprendizaje de la filosofía en el CF son poco eficientes. El análisis presentado por la ANUIES hace 20 años mantiene vigencia, al menos en este espacio universitario. Además, es plausible admitir que la práctica docente en el CF tiende al estatismo, puesto que el egreso y la titulación no han variado significativamente en dos décadas. En consecuencia, la tesis de este trabajo cobra relevancia y es aceptable sostener la cristalización de la práctica docente bajo ciertos patrones asociados con las creencias epistemológicas de los profesores.

Más aún, en 2019, la OCDE publicó el informe *Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*. Llama la atención que cerca de la mitad de los empleadores en el país alertan sobre una falta de competencias por parte de los egresados de las universidades en su desempeño laboral, ya que la formación recibida no es adecuada. “Los estudiantes necesitan de un apoyo mayor y mejor para tener éxito en sus estudios y desarrollar las competencias que necesitan en sus futuros empleos [...] en general

no se tiene una clara consciencia del papel fundamental de una educación de calidad ni se reconoce su importancia” (OCDE, 2019: 4).

En sintonía con lo anterior, según la *Encuesta de Ocupación y Empleo del Observatorio Laboral* de 2015 los estudios profesionales en filosofía se encontraban entre las cuatro primeras licenciaturas que registraron menos egresados con empleo. Por su parte, el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) publicó en 2016 que la licenciatura en filosofía presentó el mayor índice de informalidad en el trabajo y se posicionó entre las 10 carreras que registraron los ingresos salariales más bajos (Filigrana, 2018).

Al respecto, en el sitio web *Oferta Académica UNAM* (2020) se presentan las siguientes cifras sobre los egresados de la licenciatura en filosofía:

El 58% de los egresados está trabajando [...], el 17% [se auto emplea] en la práctica privada de su profesión. Del total de los egresados que están empleados, en el 28% de los casos su trabajo no está relacionado con su profesión.

Si tomamos en cuenta que el total de egreso acumulado para el periodo 2011-2020 fue de 1,674 estudiantes, entonces es posible inferir que aproximadamente 971 exalumnos de la licenciatura declararon tener trabajo, de los cuales aproximadamente 284 manifestaron haberse auto empleado de manera privada a partir de la profesión.

En ese talante, según las cifras del *Portal de Estadística Universitaria* (2018) el 64% de los egresados se ocupa en el sector de los servicios educativos. De este modo, podemos estimar que cerca de 1,071 egresados laboran en el sector educativo de acuerdo con las cifras acumuladas del periodo 2011-2020, esto incluye a quienes sólo terminaron los créditos y a quienes están titulados. La docencia es la principal fuente de empleo y únicamente el 3% de los egresados titulados se dedica a la investigación. Son notables las dificultades por las que atraviesa el egresado de la licenciatura en filosofía para encontrar empleo formal. Aunque sabemos que existen otros factores, tal condición se encuentra ligada al proceso de formación durante el estudio de la licenciatura.

A nuestro juicio, las creencias epistemológicas inciden en el desarrollo de las habilidades filosóficas de muchos estudiantes.⁵ No se trata de condenar sin más a la filosofía

⁵ En el capítulo II de esta investigación se expone el concepto de creencias epistemológicas.

desde su propia crisis en la enseñanza. Por lo contrario, consideramos que para revertir el escenario actual es necesario fortalecer la práctica educativa en el ejercicio profesional filosófico. En esta pesquisa nos limitamos a explorar, describir y analizar la relación entre las creencias epistemológicas y la forma en que se enseña la filosofía en el CF. Por ende, el objetivo general del trabajo es caracterizar los patrones de las creencias epistemológicas en la enseñanza de la filosofía en el CF UNAM.

Las creencias epistemológicas se caracterizan por esgrimir y soportar un conjunto de ideas y disposiciones a actuar sobre la base de qué es el conocimiento (sea científico y/o filosófico), cómo se legitima y cómo se transmite. En el fondo existe una especie de resistencia al cambio de las formas sobre las prácticas y creencias en torno a la producción y transmisión del saber filosófico. Lo que está encubierto es una determinada manera de enseñar y hacer filosofía, una práctica academicista, podría decirse, que precisa defender y conservar su espacio en las aulas sin antes reflexionar sobre el modo en qué y para qué se enseña filosofía hoy día.

Al respecto dice Priani (2009: párrafo 4):

Esto es un reflejo fiel [la RIEMS], a fin de cuentas, de un quehacer filosófico complaciente, alejado de las innovaciones –didácticas, tecnológicas, de colaboración–, desinteresada del trabajo de su propia comunidad, filosófica y social, demasiado ávida de reconocimientos, que se ha petrificado en la defensa de “autores”, “temas”, “corrientes” que se defienden como territorios [...] Pero los filósofos salieron a la defensa de la disciplina y de los contenidos disciplinares, sin acusar recibo de que en parte, la reforma es un reflejo de la insignificancia real que tiene la “formación humanística”, tal como se ha impartido desde hace un siglo en México [...] ¿Por qué no buscar el modo de potenciarla en lugar de solo conservarla?

Si se pretende que el papel del filósofo profesional sea relevante para la sociedad actual es necesario reorientar nuestra mirada sobre la práctica cotidiana al enseñar filosofía (Cerletti y Kohan, 1996). Entonces, se trata de repensar no sólo aspectos curriculares y didácticos, sino de indagar cómo es que en estos instrumentos encarnan presupuestos sobre cómo se debe enseñar filosofía (Castorina, 2004; Leal-Soto, 2010; Maravilla y Gómez, 2105).

Por una parte, explicar la cuestión sobre la forma de enseñar filosofía supone evitar caer en la falsedad de que se enseña algo así como *la filosofía*, esto es, un sistema homogéneo.

Por otra parte, reconocer que el problema no reside en una reducción a la esfera de la didáctica general o la didáctica específica únicamente. Así, la discusión sobre la enseñanza de la filosofía habrá de poner en perspectiva qué clase de licenciado en filosofía se quiere formar.

Tratar el asunto expuesto invita al abordaje de dos cuestiones importantes. La primera, elucidar los pormenores relacionados con nuestro universo de estudio: el CF de la FFyL. La segunda, esquematizar el estado del campo teórico “enseñanza de la filosofía”.

1.1 El Colegio de Filosofía de la FFyL

La vida institucional de la FFyL abarca dos etapas donde se configura el CF.⁶ La primera de 1924 hasta 1960, período en que los planes curriculares se reestructuran constantemente. En este inter se consolida una línea de enseñanza histórica para la transmisión de nuestra disciplina (la cual perdura hasta el plan de estudios actual). Además, se transforma el quehacer académico debido a la influencia cultural del exilio español. La segunda fase incluye de 1960 a la fecha y se caracteriza por las reestructuraciones de 1982 y de 1998 al de plan de estudios de la licenciatura propuesto por Leopoldo Zea en 1960.

La FFyL formaba parte de la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE). El paso hacia una institución autónoma sucedió entre los años 1920 a 1924. Durante este tiempo se dan cambios en los planes de estudio que propiciaron la separación de la ENAE en facultades diferentes.⁷ El 22 de agosto de 1924, por decreto presidencial del General Álvaro Obregón se funda la FFyL y en 1929 se promulga el precepto de la operación por separado entre la Normal Superior y la FFyL. En 1931, bajo la dirección de Antonio Caso, se aprueban los nuevos planes de estudio y permanece el objetivo de formar un docente investigador en filosofía (Vera, 1994; Villegas, 1994).

En 1937, la Comisión Permanente de Planes y Programas de Estudios sugieren cambios al plan de 1931, los cuales entran en vigor en 1939. Entre constantes modificaciones y adiciones al plan de estudios es que comienza a gestarse la perspectiva pedagógica que habría de dar identidad institucional al CF. Surge la propuesta de abordar la enseñanza de la filosofía mediante el método historicista, por lo que el perfil profesional transita hacia la

⁶ Véase el anexo II cuadro Cronología de la filosofía en México.

⁷ Véase el anexo II cuadro Etapas de la Filosofía en México.

figura del investigador docente cambio sutil, pero de gran trascendencia para la formación filosófica en el CF (Menéndez 1994 a y b).

En 1942, se da la ampliación al plan de 1939 lo que propicia la operación de este plan hasta 1951. Para 1952 se modifica radicalmente la estructura académica de la FFyL y con ello los planes de estudios de todos los colegios. En la década de 1942 a 1952, se abre el nivel de licenciatura y se cierra, pero se mantienen los posgrados de maestría y doctorado en filosofía. En 1954 Ciudad Universitaria es sede, hasta la fecha, de la FFyL. El 25 julio de 1956 la facultad queda constituida por 8 colegios. Cabe destacar que hasta 1960 operan los planes elaborados en 1956.

Por cierto, el cambio en los planes y programas de 1939 coincide con la incorporación de los profesores del exilio español en nuestro país. Este hecho, le dio un giro peculiar a la práctica de la filosofía en el CF. El encuentro con los pensadores del exilio español abre la puerta al intercambio filosófico y pone en perspectiva corrientes como el historicismo, la fenomenología, el existencialismo alemán y la filosofía de los valores. Cobran importancia los planteos filosóficos de maestros como José Ortega y Gasset, Manuel García Morente, Xavier Zubiri, José Gaos y Eduardo Nicol (Vargas, 2005).

Dicho encuentro cultural incorporó con intensidad la dimensión profesional en la filosofía. La profesionalización de la filosofía se comprendió como un hacer donde se apostaba por el dominio de habilidades teóricas y técnicas: aparecen la idea del rigor filosófico y la sistematicidad. Hecho que se tradujo en el cultivo y la enseñanza focalizadas en la traducción de textos clásicos y contemporáneos y en la interpretación argumentativa de los sistemas filosóficos. Podría decirse que el exilio español favoreció el viraje del estilo ensayístico de la filosofía al ejercicio profesional filosófico en el CF, al mismo tiempo se intensificó el método historicista en la enseñanza (Villoro, 2001).

De acuerdo con Vargas (2005), son tres las consecuencias del exilio español en la práctica de la filosofía en México. Primera, la creación de medios e instituciones culturales. Segunda, la traducción al español de obras clásicas y contemporáneas de la filosofía. Tercera, el arraigo del ejercicio docente en una identidad propiamente catedrática. El caso de Gaos es un buen ejemplo de la segunda y tercera consecuencia. Gaos promovió una enseñanza de la filosofía enfocada en lo que él considero los “textos clásicos” (el estudio general de los

griegos), de filósofos modernos y contemporáneos (Hegel y Heidegger). Su enseñanza de la filosofía enfatizó aspectos de interpretación y traducción. Gaos privilegió el modelo del seminario por considerar que era deber del profesor y del estudiante practicar la filosofía desde la situación: “la docencia más propia universitaria debe ser enseñanza de la investigación, formación en la investigación” (Gaos, 1956: 65).

En 1960, bajo la dirección de Leopoldo Zea, se reestructuran los planes de estudios de todas las carreras en la FFyL mediante las “Normas Generales”. En 1982 Abelardo Villegas, director de la FFyL, propone una revisión y adecuación de los planes de estudio de la licenciatura en Filosofía. En marzo de 1998, el Consejo Técnico del CF aprobó una actualización al plan de estudios de la licenciatura en Filosofía, la cual entró en vigor al año siguiente. En el 2008 se presenta una reducción del 50% de la carga horaria al plan de estudios de Filosofía. La importancia de estos sucesos para la vida académica del CF es relevante. A continuación, se elabora una breve relatoría.

En 1992, la dirección de la FFyL se encontraba a cargo de Juliana González en ese momento el plan de estudios vigente era el de 1982 y mediante el coloquio “La filosofía hoy y su enseñanza en la Facultad de Filosofía y Letras” se dio pie a la revisión del plan propuesto por Abelardo Villegas. El fruto de estas jornadas fue el diagnóstico y medidas a implementar mediante el *Proyecto de modificación al plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía* (PMF).

La revisión del plan 1982 identificó que era necesaria una actualización debido a seis problemas fundamentales. Primero, el plan 1982 no desarrollaba de manera adecuada las habilidades en investigación y docencia en el estudiante lo que dificultaba su desarrollo escolar y práctica profesional. Segundo, en la práctica se había desvanecido la distinción entre cursos y seminarios tampoco se distinguía entre cursos históricos y monográficos. Tercero, era insuficiente cubrir los contenidos programáticos del plan en dos horas semanales por asignatura. Cuarto, había que enfatizar el carácter formativo sobre el informativo. Quinto, la actualización del plan debía promover la reflexión en el estudiante sobre problemas del mundo contemporáneo. Sexto, revalidar el papel humanizante de la filosofía (PMF, 1992: 4-5).

Llama la atención que en la impartición de asignaturas no se distinguía entre las características metodológicas específicas para cada curso y la necesidad de promover la

reflexión sobre el mundo en el estudiante. Lo que sugiere una práctica docente rutinaria y desligada de la realidad en todo el CF. Además, se proponía incrementar las horas con el objetivo de cubrir los contenidos programáticos, pero no se plantea el hecho de mejorar las prácticas docentes.

Particularmente, se identificó que las asignaturas de Didáctica de la filosofía y Práctica docente habían perdido su objetivo porque “la práctica docente se redujo a la exposición oral del estudiante ante su propio grupo. Se ha reconocido que eso constituye una situación artificial que no favorece el desarrollo efectivo de las habilidades docentes y la reflexión sobre sus problemas” (PMF, 1992: 20). Cabe destacar que el plan de 1982 contaba con tres asignaturas para el eje docente: Didáctica de la Filosofía, Práctica docente y Enseñanza de la filosofía.

Para 1998 el Consejo Técnico del CF aprobó una actualización al plan de estudios, mismo que sigue vigente hasta la fecha. Sin embargo, a pesar del diagnóstico de 1992 los cambios se tradujeron en el aumento de la carga horaria a cuatro horas, en la concentración de las asignaturas de enseñanza en una sola denominada Enseñanza de la Filosofía, se argumentó que al incrementar la carga horaria no era necesario contar con más asignaturas en este rubro de formación.

En el 2008 mediante la *Fundamentación de la propuesta de actualización en la carga horaria del plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía* (FLF) se reduce la carga horaria del plan 1998 de 4 horas a la mitad y con ello se revierte la solución encontrada en 1992 a los problemas señalados líneas arriba, la modificación entró en vigor para el semestre 2009-1. El argumento fue que con la carga horaria de cuatro horas semanales se restaba tiempo a las labores de investigación de profesores y estudiantes, es evidente que en los procesos de revisión y actualización de 1992 y 2008 la formación para la docencia es irrelevante.⁸

Además, se identificó persisten problemas como el desarrollo insuficiente en las habilidades de investigación y docencia en los estudiantes; un bajo índice de titulación y un trabajo colegiado mínimo (FLF, 2008: 8-10).

En 2017, Jorge Linares es electo director de la FFyL para el periodo 2017-2021. Durante el primer año de su gestión se emite el *Diagnóstico preliminar. Facultad de Filosofía*

⁸ Se identificó que los estudiantes en promedio cursaban 21 horas presenciales y que para los docentes asociados eso representaba un promedio de 8 a 12 horas presenciales mientras que para los profesores titulares la carga horaria era de entre 4 a 8 horas presenciales.

y *Letras UNAM* (DP) en el que muchos de los problemas expuestos aún persisten en el CF (DP, 2017: 22-29).

En el foro “Sentido, enseñanza y ejercicio de la filosofía, un encuentro para la renovación del plan de estudios de la licenciatura en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM” de 2018 se discutió una posible reforma al plan de 1998. No obstante, según el *Tercer informe de actividades* (TI) la comisión revisora del CF se encuentra en la fase de elaboración de diagnóstico con miras a la actualización del plan 1998 actualmente vigente (TI, 2020: 61).

1.2 ¿Qué se ha dicho sobre la enseñanza de la filosofía?

El despliegue de una actividad profesional se enmarca en discursos, prácticas, problemas (por conocer y resolver), técnicas, y creencias comunes que conforman una comunidad epistémica (Maldonado, 2005). La filosofía no queda exenta de esta cuestión general. De hecho, la comunidad filosófica se constituye a través del canon: hay un fuerte arraigo en la tradición.

El canon filosófico tiene una doble función. Por un lado, habilita a los profesionales en el dominio de lo propiamente filosófico frente a otras áreas del saber. Por otro lado, instituye prácticas comunes al interior del gremio (Gracia, 2010; Rabossi, 2008). En la enseñanza de la filosofía el papel del canon es relevante porque el *corpus* de conocimientos emerge y se sustenta en él. Consecuentemente, el magisterio filosófico acepta por tradición que transmitir dicho *corpus* consiste en explicar la historia de la filosofía. Lo anterior es fundamento de la práctica estándar en la enseñanza de la disciplina. Se sobrepone el qué frente al cómo enseñar. En el fondo, subsiste la creencia de que para enseñar filosofía no son necesarios “procedimientos” ajenos a la profesión (Cerletti, 2005 y 2009).

La enseñanza tradicional de la filosofía se desenvuelve por medio del modelo catedrático (ANUIES, 2000; Cerletti, 2005; Muñoz, 2011; Obiols, 2000; Priani, 2009). En tal modelo la enseñanza se comprende como transmisión, es decir, el papel del profesor consiste en trasladar su saber a los estudiantes. La labor es mecánica y requiere de métodos que prioricen el contenido de la tradición, es decir, el qué se enseña (Cerletti 2005, 2007, 2009). El rol de un profesor en el modelo catedrático consiste en la exposición fiel de las

ideas de un filósofo o corriente determinada. En última instancia, se trata de rastrear la evolución de un concepto a lo largo de la obra de un filósofo o corriente limitándose en la comprensión histórica desde la tradición filosófica (Rabossi y Stigol, 1989).

Predomina en la filosofía una especie de retracción que privilegia los métodos tradicionales frente a otras posibilidades de enseñanza. Considerando lo anterior, al estudiar en la academia no sólo se adquiere conocimiento filosófico, en el proceso también se aprehende, de primera mano, cómo ser docente. Al respecto, Obiols (2002: 9) apunta:

Uno aprendió filosofía de una cierta manera, enseñado por profesores/as que a su vez también la aprendieron de esa manera y, como es natural, seguimos con la costumbre de enseñar de la misma forma, sin sentir la necesidad de algún tipo de cuestionamiento. Es que cuando una práctica se torna estándar, cuando se canoniza, el examen crítico no sólo se considera innecesario, sino que hasta puede ser tachado de mal gusto.

La formación docente en un programa de filosofía no se reduce al número de materias pedagógicas a cursar (sucede lo mismo en la investigación). Sino todo lo contrario, es resultado de recorrer un plan de estudios en su conjunto. Explícita o implícitamente, el plan de estudios es un vehículo donde los profesores ponen en práctica las formas usuales de enseñanza de la disciplina.

La enseñanza académica de la filosofía se basa en cuatro métodos elementales. El historicismo comporta la apreciación de que la filosofía se aprende al conocer la sucesión de las ideas filosóficas a través del tiempo. Según Hegel no hay filosofías sino una misma en toda su historia.⁹

Otra posibilidad es el tratamiento de los textos filosóficos. Dicho método, supone que el conocimiento reside en la disciplina en sus fuentes originarias. Un método más es el estudio de las doctrinas o escuelas filosóficas donde la revisión de corrientes antagónicas y complementarias tiene el objetivo de comentarlas y/o criticarlas. Finalmente, el método por problemas propone que lo importante es el conjunto de los grandes cuestionamientos más que las respuestas, con ello se obtiene un mapa sobre las preguntas esenciales de la filosofía.

⁹ El debate Kant-Hegel es un marco de referencia que problematiza la cuestión sobre si se enseña la historia de la filosofía o a filosofar.

En suma, estos métodos constituyen dispositivos tradicionales de trabajo como el curso monográfico, el curso histórico y el seminario.¹⁰

No obstante, algunos pensadores conciben formas alternas de enseñanza que irrumpen el ordenamiento tradicional comentado con lo que se conforma el campo “enseñanza de la filosofía” (Morrión, 2006).¹¹ Al respecto, se esquematiza una breve exposición de dos filósofas mexicanas y dos filósofos argentinos.¹²

Por un lado, según Benítez (2000), la enseñanza filosófica se despliega en las materias que proporcionan cultura filosófica y las que desarrollan el sentido creativo. El procedimiento para enseñar filosofía requiere de un proceso de estudio que abarque la reconstrucción histórica y la reconstrucción racional. La reconstrucción histórica centra su atención en la influencia del contexto sobre las ideas o el sistema de un autor determinado, en casos extremos sólo en las ideas del pensador en cuestión. Por su parte, la reconstrucción racional implica el análisis exhaustivo de la estructura argumentativa del autor o sistema a examinar. No obstante, si el proceso se limita sólo a la reconstrucción histórica y racional el resultado es la mera reproducción de la tradición filosófica. Por eso, Benítez propone un tercer elemento denominado reconstrucción crítica que consiste en evidenciar las adscripciones históricas filosóficas propias en balance con las propuestas del autor a examinar, se trata de “hacer de los clásicos, no momias de museo, sino objetos renovados por los innúmeros recortes de nuestra afición filosófica” (Benítez, 2000: 44).

Por otro lado, Hierro considera que la enseñanza de la filosofía se ha erigido en los sistemas didáctico y dialógico (Hierro, 1977). Al primero, lo caracteriza la condición doctrinaria, sólo tiene valía un conjunto de autores o corrientes por considerarles conocimiento verdadero. El segundo, se denomina dialógico por descentralizar la figura catedrática y proponer una construcción del conocimiento entre el profesor y el estudiante. El sistema dialógico interpone la mediación de la experiencia vivida como punto de partida

¹⁰ Para algunos autores el diálogo socrático constituye un método (Escobar, 2011), pero consideramos que tal procedimiento es más una estrategia transversal aplicable en la filosofía y en otras áreas del saber.

¹¹ La investigación en América Latina se elabora con mayor frecuencia en países del cono sur como Argentina, Brasil, Colombia y Perú. En México, la investigación se focaliza en la educación media superior en posgrados como la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS-UNAM).

¹² Véase Anexo I Cuadro Categorías sobre la enseñanza de la filosofía.

para el filosofar. Según nuestra autora, los puntos clave en dicho sistema son el seminario como modelo de trabajo; ubicar la enseñanza en situaciones concretas; recuperar la experiencia vivida y el desarrollo de la investigación y la lectura no cronológica de los clásicos. Con ello se recupera el sentido clásico del diálogo filosófico.

En cuanto a los pensadores argentinos la diversidad en el tratamiento del tema va desde el análisis epistemológico hasta las implicaciones en el orden de la psicología del aprendizaje (Castorina, 2000; Cerletti, 2005, 2007; Coulo, 2000; José, 2000; Obiols, 2002; Rabossi, 1986). Sin embargo, estos comparten la tesis general de que la enseñanza de la filosofía es un problema filosófico.¹³

Cerletti sostiene que se da un especial reconocimiento a la figura del investigador en detrimento del ejercicio docente. En el fondo, se asocia el acto de creación filosófica con el papel del investigador, mientras que en la docencia prevalece la reproducción del saber filosófico. La tensión entre creación-reproducción tecnifica la enseñanza en filosofía al establecer el modelo explicación-verificación-repetición de lo aprendido. Trascender la dicotomía creador-reproductor requiere habilitar en la manera de enseñar la autorización al *otro*, el estudiante, a ese que aún no se le considera filósofo. “No es tan importante que un profesor transmita un conocimiento determinado, como que ponga en acto un pensamiento (suyo o de un filósofo) y autorice el pensamiento del otro (sus alumnos). Ese salto que hay entre el pensamiento de unos y otros hace que ninguna repetición sea, en un sentido estricto, posible” (Cerletti, 2007: 12).

Finalmente, Obiols propone que aprender filosofía o aprender a filosofar son “dos caras de una misma moneda”. El contenido y los procedimientos son necesarios en la transmisión del conocimiento filosófico. Para Obiols, los estudiantes no pueden pensar por sí mismos sin esforzarse antes por comprender conceptos, teorías y problemas de la tradición (Obiols, 2002). Así, nuestro autor propone un modelo general que evita el problema de la

¹³ En universidades argentinas como la UBA, la Plata y Salta el plan de estudios divide el perfil profesional entre investigador y docente hecho que ha propiciado la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía. Los esfuerzos conjuntos han logrado consolidar desde 1993 el *Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía: la enseñanza universitaria de la filosofía*.

diversidad de posturas filosóficas, supera el sesgo inserto en las preconcepciones sobre qué es filosofía.

Dicho modelo se basa en la presentación de los contenidos y de los procedimientos a través de la forma concreto-abstracto-concreto, lo cual implica tres momentos relacionados con la secuencia inicio, desarrollo y cierre. Un factor fundamental es que el profesor debe explicitar su visión y elaboración propia del problema a enseñar con el objetivo de cotejar su postura con la del autor o corriente, así como con las conclusiones o dudas de los estudiantes. Obiols sugiere el trabajo individual y en equipo sustentado en actividades acordes al grado en que se encuentran los estudiantes, pero que fomenten tres habilidades análisis, síntesis y evaluación de los textos filosóficos.

De acuerdo con nuestros autores, superar un abordaje tradicional en la enseñanza de la filosofía presume propiciar la interpretación personal tanto del profesor como de los estudiantes sustentada en una base crítica argumentativa. Aunque, es fundamental conocer la historia de la filosofía eso no significa desligarse del contexto social presente, ni mucho menos se trata de diluir el pensamiento propio en la tradición. En estas concepciones alternativas, un recurso privilegiado es el diálogo y la consecuente autorización del estudiante para hablar y ser escuchado, esto es, reconocer que el filósofo en formación es un sujeto capaz de interpretar la tradición en la que está iniciándose. Particularmente, Cerletti aborda este punto desde las categorías repetición-creación. Por su parte Benítez, Hierro y Obiols proponen un método de trabajo en el aula diferente al catedrático.

Para cerrar este apartado, cabe considerar hasta qué punto la forma de concebir la filosofía incide en la manera de enseñarla (Obiols y Agratti, 1993). Las creencias epistemológicas influyen en la manera de concebir la enseñanza. El análisis de estas correspondencias se abordará en el siguiente capítulo donde se expone un análisis de los conceptos creencias epistemológicas y currículo oculto.

Capítulo 2. Creencias epistemológicas y currículo oculto

El proceso de enseñanza se enmarca en estrecha relación con las creencias sobre qué es el conocimiento, cómo se valida y cómo se transmite (Castorina, 2004; Inguanzo, 2010; Terrazas y Frenay 2009). En el caso del CF los profesores son mediadores del conocimiento filosófico reconocido en el currículo formal, pero al mismo tiempo su práctica es vehículo de creencias aprendidas. A fin de cuentas, los docentes son intermediarios de la autoedición de las filosofías y los métodos imbricados en el saber instituido de la disciplina los cuales fueron aprehendidos cuando se formaron. Por esa razón, la relación entre creencias y el conocimiento es relevante cuando se pregunta cómo se enseña filosofía. En lo subsecuente trataremos de responder dos preguntas: 1) ¿qué son las creencias epistemológicas? y 2) ¿qué es el currículo oculto?

La creencia es un *concepto frontera* entre la filosofía y la psicología.¹⁴ Existen dos formas de comprender el concepto creencia. “El término creencia alude, fundamentalmente, a dos nociones: una epistemológica, la de idea o creencia reflexiva, y otra psicológica, la de creencia como disposición a la acción” (Díez, 2016:127). En esta investigación nos inclinamos por la segunda posibilidad.¹⁵ Consideramos que las creencias tienen una afección en la construcción del conocimiento sobre la realidad, pues el sujeto no es un ser unidimensional, antes bien las creencias constituyen parte de nuestro ser y con ello existe una disposición hacia el conocer de una determinada manera o de otra.¹⁶

En *Ideas y creencias* Ortega y Gasset explica que las creencias son un conjunto de ideas que fundamentan nuestros juicios y posturas intelectuales. “La máxima eficacia sobre nuestro comportamiento reside en las implicaciones latentes de nuestra actividad intelectual,

¹⁴ Planteos filosóficos como el de Thomas Reid y Karl Popper retoman el concepto de sentido común como fundamento y elemento constitutivo del conocimiento y con ello dan lugar a que la creencia sea un tipo de conocimiento (González de Luna, 2004). En el campo de la psicología social la creencia es relevante ya que ayuda a comprender el estatus de verdad respecto de la realidad subjetiva y/o social (Pepitone, 1991).

¹⁵ En este trabajo comprendemos que la psicología social es una disciplina que estudia las interacciones humanas y las relaciones interpersonales en el nivel de individuos, grupos e instituciones. Como veremos más adelante, una forma de interpretar los procesos de socialización en la educación está relacionada con las creencias epistemológicas.

¹⁶ Aun así, asuntos como el de la verificabilidad, la validez y la justificación de las creencias no son temas que se desdeñen, lo que interesa es indagar sobre el papel de la creencia como condición que afecta la construcción del conocimiento. Así, nos interesa destacar cómo ésta puede influir en la comprensión y cognición de las tareas académicas, sea el caso de la enseñanza (Schommer, 2004).

en todo aquello con que contamos y en que, de puro contar con ello, no pensamos” (Ortega y Gasset, 1997: 387). La conducta, incluso la intelectual, depende del conjunto o sistema de creencias, para Ortega y Gasset hay una clara correspondencia entre *ser, creer y conocer*.

A juicio del pensador español, creer y conocer guardan una correspondencia basada en una distinción sutil sobre la noción de *idea*. Las ideas son una clase de razonamientos (pensamientos) sobre cualquier situación o tema independientemente del grado de verdad que ostenten, se caracterizan por advenir-ocurrir en el sujeto y pueden ser originales o inspiradas por otros. Además, las ideas tienen un doble sentido. El primero, se refiere a la condición inmediata por vía de la *ocurrencia*, esto es, las ideas son conscientes al sujeto. La idea-ocurrencia tiene el carácter de ser reflexiva y es una característica de la vida intelectual.¹⁷ El segundo, se trata de la idea-creencia y es una mediación dada por hecho para el sujeto por la sociedad, esto es, aquello que aprehende el individuo constituye un influjo de la sociedad en él, una predisposición a actuar (incluso intelectualmente).

En resumen, las creencias son ideas asumidas en el ámbito de lo social y afectan el desarrollo del sujeto. El individuo se encuentra con estas ideas-creencias y las adopta como una forma de interpretar la realidad. Por eso, el contenido de la idea como creencia se refiere al sí mismo y al mundo. La importancia de la creencia es que opera como trasfondo de la existencia, pensar y explicar algo supone un conjunto de creencias.

Villoro sostiene una apreciación similar a la de Ortega y Gasset. En *Crear saber y conocer* nuestro autor define la creencia como un “un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos” (Villoro,1989:71). En tal aproximación se observan tres consideraciones generales.¹⁸

La primera, “S” *está en un estado adquirido “x” de disposición a responder de determinada manera ante variadas circunstancias*, es decir, el sujeto encuentra correlatos

¹⁷ Una concepción similar comparte Russell. La creencia según el filósofo inglés, tiene una relación íntima con el conocimiento: “toda la vida intelectual consiste en creencias, y en el pasaje de una creencia a otra por medio de lo que se llama razón” (Russell citado en Díez, 2017: 130).

¹⁸ La notación que utiliza Villoro es S para referirse al sujeto, x es una situación cualquiera y p es una creencias enunciada o tenida. La notación la retoma Villoro del trabajo de Jesús Mosterín *Racionalidad y acción humana* publicado en 1978.

disposicionales como la voluntad, los motivos y otros influjos de orden subjetivo que no son condiciones necesarias, porque pueden o no referirse a una creencia; en ese sentido, la creencia se enmarca no en el sujeto singular sino en la relación de este con el mundo, la creencia tiene un carácter social.

La segunda consideración, "*p*" ha sido *aprehendida por "S"*, significa que el objeto de la creencia ha sido aprehendido por el sujeto ya sea por la memoria, la percepción o el entendimiento, generalmente es un proceso inconsciente. De este modo, "*p*" determina la situación en donde aparece como existente para "*S*", para un sujeto singular o un conjunto de sujetos.

La tercera, "*p*" *determina "x"*, esto es, la creencia en "*p*" dispone al sujeto a actuar como si "*p*" fuese siempre verdadera, es decir, delimita-acota una respuesta del sujeto a actuar. Cabe aclarar que, Villoro excluye la determinación por la fantasía debido a la primera condición: una creencia se refiera a una situación en el mundo real. El influjo de la fantasía u otras condiciones que también predisponen al sujeto a actuar motivados por un mundo propio se acercan más a los estados patológicos, tema que no analizamos en esta investigación.

Como la base de la creencia es la disposición a actuar eso significa, de acuerdo con el filósofo mexicano, que "*S*" actúa como si "*p*" fuera verdadero; por eso, la posibilidad de confirmar la creencia de un sujeto se instaurara en los contextos y en la conducta del sujeto frente a una determinada circunstancia contextual. La definición de Villoro no se centra en un estado interno o subjetivismo radical, sino que al caracterizarla como disposición la conducta del sujeto permite reconocer sus creencias, incluso aquellas no registradas como propias.

En conclusión, es posible inferir las creencias a partir del comportamiento del sujeto por dos razones. La primera, el contexto social del sujeto le antecede por lo que la creencia tiene un carácter que va más allá del sentido singular de lo que el sujeto cree de manera singular. La segunda, los motivos de la voluntad no sustituyen las razones que tienen los sujetos para actuar, aunque sí son condiciones y consecuencias psicológicas de las creencias de un sujeto. Cabe destacar que los motivos llevan a actuar al sujeto de manera consistente con sus creencias, justificadas o no.

2.1 Creencias epistemológicas

Las primeras investigaciones sobre las creencias epistemológicas comenzaron en 1970. Hace cincuenta años que el campo se inaugura con los estudios de William Perry sobre el desarrollo intelectual de alumnos de pregrado (College) en la Universidad de Harvard. Los estudios de Perry fueron decisivos para iniciar un área de investigación sobre la relación de las creencias con el desarrollo del conocimiento. A partir de entonces el estudio de esta relación se ha caracterizado por una diversidad de aproximaciones y pluralidad de modelos sobre un fenómeno de base: las creencias sobre la naturaleza y justificación del conocimiento.

En psicología el término creencias epistemológicas se toma para referirse a las ideas que las personas desarrollan acerca del conocimiento y sobre el proceso de conocer (Hofer y Pintrich, 1997; Schommer, 1994). En otras palabras, el término creencias epistemológicas sirve para juzgar el conocimiento que consideramos válido, los métodos para adquirirlo y transmitirlo (Leal, 2011). Sin embargo, la conceptualización abarca nomenclaturas como epistemología personal, cognición epistémica, modos de conocer, cosmologías epistémicas (Hofer y Pintrich, 1997).

La diversidad de términos no es afortunada, antes bien el consenso sobre una definición homogénea no existe. A pesar de la divergencia conceptual el campo de investigación se constituye a partir de la relación creencias-conocimiento y las implicaciones entre: a) actores principales: estudiantes y profesores y b) factores o variables que influyen en dicha relación: estrategias de aprendizaje, instrucción o enseñanza, desempeño académico, comprensión de textos, motivación y metacognición (Leal, 2011).

La diversidad de concepciones abrió dos líneas de investigación marcadamente diferenciadas. La primera es la metacognitiva y está orientada hacia una perspectiva cuantitativa, principalmente, es desarrollada por investigadores de habla inglesa. Desde esta perspectiva, se estudian variables como el aprendizaje, el género, la edad y el nivel educativo por medio del desarrollo de cuestionarios o sobre la modificación del test de Perry. En general destacan autores como Schommer, Belenky y Magolda.

La segunda es la fenomenográfica orientada desde una perspectiva cualitativa. Destacan el grupo de Gotemburgo y Lancaster por sus aproximaciones mediante

metodologías basadas en una perspectiva etnográfica, cuya principal técnica de investigación es la entrevista en profundidad. De este modo, se estudian los significados, las representaciones y categorías de análisis ubicadas en el contexto, el nivel de experiencia de los actores involucrados y el tipo de enseñanza (Rodríguez, 2005; Inguanzo, 2010).

Como constructo, las creencias epistemológicas abarcan una diversidad de definiciones, posturas metodológicas de investigación y modelos de explicación.¹⁹ No obstante, a partir de los principales hallazgos es posible discernir tres definiciones generales. La primera, se refiere a las creencias epistemológicas como un conjunto de suposiciones que se articulan en torno a etapas evolutivas, la característica principal es que su desarrollo es lineal y cronológico.²⁰ La segunda, comprende tales creencias como concepciones respecto de los atributos del conocimiento, que forman parte de un conjunto de dimensiones independientes que no siguen necesariamente un desarrollo lineal. La tercera, entiende a las creencias epistemológicas como una gama de recursos personales para aprehender el conocimiento en práctica a partir de las demandas del contexto (Terrazas y Frenay, 2009).

Asimismo, es posible dar cuenta de tres niveles conceptuales que marcan las metodologías y aproximaciones sobre las creencias epistemológicas. El primer nivel se caracteriza por su amplitud y se refiere al conjunto de creencias con que los sujetos comprenden el conocimiento y usan esa comprensión en su aproximación a la realidad. El segundo nivel, es más específico y corresponde a creencias explícitas y determinadas sobre la generación y validación del conocimiento. El tercer nivel alude al proceso de desarrollo de los anteriores, es una postura ecléctica.

Al respecto, destacan tres puntos base sobre las creencias epistemológicas: a) la forma en que las personas entienden el conocimiento influye en cómo solucionan problemas y enseñan tales soluciones; b) se distinguen niveles de desarrollo en las creencias epistemológicas de los sujetos y c) las creencias epistemológicas más desarrolladas suelen estar relacionadas con altos niveles de escolaridad (Leal, 2011).

¹⁹ En psicología el concepto constructo se refiere a una posición lógico-hipotética adoptada para prever una serie de fenómenos del comportamiento cuya realización no es observable, sino deducible (Galimberti, 2002).

²⁰ La influencia de Jean Piaget en la perspectiva de estos modelos queda clara, el desarrollo de las creencias epistemológicas se corresponde con estadios y procesos de asimilación y acomodación.

La diversidad de modelos a partir de las tres definiciones generales del concepto creencias epistemológicas toma dos ejes posibles. De acuerdo con Hofer y Pintrich (1997) el primer eje atañe a la naturaleza del conocimiento, incluye dos dimensiones. La primera dimensión es la de la certeza, esto es, la percepción del conocimiento como algo estable o como un proceso en evolución. La segunda dimensión es la estructura y se refiere a que el conocimiento es percibido por el sujeto como una superposición de ideas o como un sistema integrado de conceptos.

Por otro lado, el segundo eje atañe al desarrollo del conocimiento, también incluye dos dimensiones. La primera dimensión es la fuente del conocimiento se refiere a la percepción sobre cómo el conocimiento es generado y transmitido por otros o si se percibe como un hecho construido activamente por el sujeto. La segunda dimensión es la de justificación esta se entiende como la percepción sobre si el conocimiento es algo dado o si se le asocia a un proceso de reformulación y evaluación.

Es posible agrupar la diversidad de modelos e investigaciones sobre creencias epistemológicas más influyentes en el cuadro 2.

Cuadro 2 Creencias epistemológicas

Creencias epistemológicas		
Autor	Modelo	Característica compartida
Perry (1970).	Esquema de desarrollo intelectual.	Basados en la noción sobre la naturaleza y justificación de las creencias epistemológicas.
Belenky (1968).	Formas de conocimiento de las mujeres.	
Magolda (1987).	Modelo de reflexión epistemológica.	
Kitchener (1988).	Modelo del juicio reflexivo.	
Kuhn (1991).	Razonamiento argumentativo.	
Schommer (1994).	Modelo multidimensional CE: conocimiento y aprendizaje.	Basado en la relación de las creencias epistemológicas con el conocimiento y el aprendizaje.
Hofer y Pintrich (1997).	Modelo multidimensional CE: conocimiento.	

Fuente: elaboración con base en la revisión de Sarmiento (2011).

En síntesis, el concepto creencias epistemológicas condensa dos generalidades: a) se ha utilizado para referirse a las proposiciones acerca de la naturaleza del conocimiento y su proceso de adquisición y b) se entiende como sinónimo de epistemología personal o

cosmología epistémica. No obstante, investigadores como Schommer proponen utilizar el concepto para referirse únicamente a las concepciones que tiene un sujeto acerca de la naturaleza del conocimiento y acerca de la naturaleza del proceso de conocer y aprender (Leal, 2011).

Por lo anterior, es posible caracterizar las creencias epistemológicas como: aquellas ideas, implícitas o explícitas, que se tienen por ciertas acerca de la naturaleza del conocimiento, de la enseñanza y el aprendizaje. Tales creencias pueden reflejar o no un desarrollo estructural coherente y tienden a influir en la comprensión y cognición de las tareas académicas y están relacionadas al aprendizaje en el salón de clases (Schommer, 2004).

Al tomar en cuenta lo anterior en esta investigación se define creencias epistemológicas como: *Sistema de ideas sobre la naturaleza del conocimiento y sus formas de enseñanza y aprendizaje. Estas ideas influyen en el comportamiento y en las decisiones que toman los actores implicados en la actividad educativa.* La definición presentada es operativa y permite proceder desde un enfoque de la creencia como disposición.

2.2. Currículo oculto

Desde las teorías del currículum, el concepto de currículo se ha comprendido en su sentido prescriptivo como la planificación destinada a dirigir el aprendizaje hacia resultados determinados por una serie de objetivos.²¹ Según Stenhouse (1987:27) “el estudio del currículum se interesa por la relación entre sus acepciones: como intención y realidad”. Así, el interés es el estudio entre las prescripciones, ideas y objetivos que plantea el documento formal y los modos en que se operacionaliza esa visión formal en el aula.

En otras palabras, el currículo es un recorte cultural sobre lo que se ha de estudiar. Hecho que sugiere dar mayor o menor peso a ciertos contenidos del conocimiento. Derivado de este recorte cultural también existe una validación hacia los relatos, valores y creencias que alberga el conocimiento reconocido en el currículo: interpretación oficial. Por ende, se valida un conjunto de saberes que se transmiten y tienen una intención manifiesta, esto es, el currículo señala qué enseñar, qué aprender y cómo evaluar.

Al igual que en otros campos del saber no existe una teoría homogénea del currículo, sino que la expresión teorías del currículo abarca distintas conceptualizaciones y modelos. No obstante, parece existir un consenso que clasifica la noción teórica currículo en tres dimensiones generales: currículo formal, currículo real y currículo oculto.

El currículo formal puede entenderse como “la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas” (Casarini, 2008: 7-8). Destaca de este concepto la legitimidad del documento por su racionalidad y fundamentación de las prácticas mismas que reflejan el orden de una estructura académica y administrativa de una institución escolar determinada. En cuanto al concepto de currículo real este se entiende como la “puesta en práctica del currículum formal que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula” (Casarini, 2008: 9). Por último, el concepto de currículum oculto puede entenderse como “proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas brindadas por la

²¹ Currículo y currículum tienen el mismo origen etimológico: *curriculum*. Se traduce literalmente como pequeña carrera. Se utiliza la palabra currículum para referirse a la obtención de títulos, honores, cargos o trabajos realizados con los que está calificada una persona. La palabra currículo se refiere a los planes y programas de estudio de una institución educativa (De Miguel, 2017). En este trabajo recurrimos a la palabra currículo por considerar su referencia al fenómeno educativo en una institución escolar. Por eso, sólo en los fragmentos citados textualmente aparece la palabra currículum.

escuela puesto que ésta es un microcosmos del sistema social de valores” (Arciniegas, 1982; 75).

Algunos autores suelen definir el currículo utilizando adjetivos como real, vívido, explícito, implícito, tácito, no escrito, no manifiesto, enseñado, ideal, percibido, sostenido y la lista podría continuar. Sin embargo, la clasificación general en las tres dimensiones antes expuesta encuentra sentido en dos perspectivas sobre el estudio de este fenómeno educativo. La perspectiva normativa y la perspectiva descriptiva. La perspectiva normativa comprende “la articulación y justificación de un conjunto de valores o principios” (Eisner citado en Ramírez, 2016: 6). Los valores que ostenta una institución educativa le dan dirección, esto es, la dimensión axiológica es una actividad normativa tanto en sentido explícito como implícito, según el teórico del currículo que se lea. La perspectiva descriptiva se refiere al proceso de planeación y diseño del currículo. En tal proceso intervienen los diversos cruces interdisciplinarios para concretar esta labor operativa.

El cuadro *Clasificaciones del currículo* sintetiza tres modelos. Como puede observarse a pesar de la diversidad teórica la perspectiva normativa y descriptiva tienden a proporcionar cohesión y generalidad a la diversidad de enfoques.

Cuadro 3 Clasificaciones del currículo.

Elliot Eisner	Martha Casarini	Allan Glatthorn
Propone tres categorías del currículum: explícito, implícito y nulo. Comprende que estas dimensiones se encuentran en el currículum que toda escuela enseña.	Clasifica el currículo desde su aspecto formal, real y oculto. Considera que este abordaje incluye la dimensión formativa y descriptiva.	Sugiere cinco instancias que configuran el currículo: aprendido, recomendado, escrito, enseñado, apoyado. Parte del supuesto de la complejidad del fenómeno, las primeras cuatro instancias corresponden al currículo intencionado.

Fuente: elaboración con base en la revisión de Casarini (2008) y Ramírez (2016).

Para fines de esta investigación se toma como referente teórico la postura de Gimeno por considerar que estudiar el currículum implica “marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan y pasan a ser formas de abordar los problemas prácticos de la educación. Así, las teorías curriculares se convierten en mediadoras o en expresiones de la mediación entre el pensamiento y la acción” (Gimeno, 1992: 44).

En esta investigación se enfatiza la importancia del currículo oculto por el cual comprendemos “lo que no está públicamente reconocido, aquello que puede hallarse en contradicción o bien reforzar las intenciones del currículum oficial” (Stenhouse,1987: 30). Lo anterior se hace explícito en el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento del aula en una institución escolar.

Algunos aprendizajes de los estudiantes ocurren fuera de lo planeado y propuesto en el currículo formal y real, es decir, algunas cosas se aprenden más allá de lo que está declarado y aceptado explícitamente. El currículo oculto se transmite y se recibe sin una intencionalidad reconocida en la interacción entre el docente y el alumno.

Un inconveniente para el desarrollo teórico del concepto currículo oculto es que el adjetivo oculto sugiere la idea de una clase de conspiración, y con ello suele comprenderse en abstracto mediante una especie de entelequia (Cornbleth, 1998). Lo anterior puede explicarse cuando a un objeto o concepto se le comprende como una entidad ontológica, la consecuencia es una percepción falsa de autonomía. A nuestro juicio, si se define en estos términos el concepto de currículo oculto se parte de una posición teórica ingenua.

En nuestro caso, entendemos que el currículo oculto es producto tanto de condiciones materiales como simbólicas insertas en un espacio académico determinado, esto significa que lo que se oculta del currículo se manifiesta en relaciones y conductas que tienen los sujetos implicados en la cotidianidad del aula. Por ejemplo, si el currículo formal contempla mayor peso a determinadas actividades ocurre una segmentación, es decir, ampliación o reducción de jornada a ciertas asignaturas y conocimientos, este hecho puede dar lugar a prácticas no previstas en las que se revela el currículo oculto. En sentido estricto, no se ve algo así como el concepto currículo oculto, sino que se infiere a partir de prácticas y conductas propias de los sujetos que participan de una determinada cultura escolar.

Según Green (citado en Portelli, 1998) el currículo oculto posee un componente marcadamente moral. El ámbito de lo moral sugiere que las creencias operan en la relación cotidiana que da lugar a la conformación del currículo oculto. Tal condición ocasiona una dificultad para definir este concepto. Son cuatro las acepciones más usuales dentro de la teoría curricular con las que se tiende a definir este concepto: a) como mensajes implícitos,

pero esperados; b) aprendizajes no intencionados, se asocian estos aprendizajes a mensajes no declarados; c) mensajes implícitos que surgen por la estructura de la organización escolar y d) creado por los estudiantes (Portelli, 1998).

El primero y segundo sentido sobre el currículo oculto resultan esclarecedores para los fines de esta investigación, a pesar de que en un espacio escolar se dan mensajes implícitos, pero esperados entre los sujetos de la cultura escolar esa interacción puede inducir hacia aprendizajes no intencionados: cuando se enseña algo, no sólo se enseña un contenido, sino que se construye el sujeto del conocimiento. En consecuencia, enseñar supone un componente conductual que puede ser transmitido o no.

Según Portelli (1998), el sentido lógico de la expresión currículo oculto puede ayudarnos a comprender mejor la definición expresada hasta el momento. Sostener que X está oculto implica tres posibles escenarios:

a) El escenario uno: X está oculto, puede comprender que es responsable de ocultarse, posee agencia y autonomía. X es consciente de ocultarse a Y.

b) El escenario dos: X fue ocultado por Y de manera intencional. En ese supuesto, Y tiene agencia y autonomía, por ende, sabe dónde está X. Una consecuencia es que X puede o bien ser un agente o un objeto o situación.

c) El escenario tres: X está oculto, pero no de forma intencionada. X puede ser un agente o un objeto o una situación que no tenga consciencia de estar oculto.

De lo anterior se puede extraer que el escenario uno no sustenta la noción conceptual de currículo oculto, es una posición ingenua. El escenario dos nos lleva a comprender que el currículo podría estar oculto con respecto a los estudiantes o a los docentes, pero necesariamente uno de estos actores tendría consciencia plena del currículo oculto. En el escenario tres, el supuesto cambia pues el currículo está oculto para todos los sujetos implicados en la relación escolar, es decir, no hay plena consciencia de su existencia. Es un caso extremo, se oculta para el docente y para el alumno. Sin embargo, podría ser que algún agente, docente o estudiante, esté predispuesto a revelar el sentido de ese currículo oculto.

Como puede observarse la noción de currículo oculto utilizada en este trabajo se basa en la formulación lógica del tercer escenario. Bajo la salvedad de que una cosa es dar cuenta

del currículo oculto de una determinada institución y otra cosa diferente es comunicarlo o intentar transformarlo. En suma, un currículo oculto puede identificarse, pero puede permanecer oculto debido a diferentes circunstancias con lo que se dan diferentes formas y niveles de complejidad en su estudio.

Para cerrar este apartado, es posible sostener que la construcción del conocimiento involucra el comportamiento de los profesores. La concepción curricular de una institución educativa se actualiza en el aula, es decir, aquello que una comunidad epistémica decide que es importante enseñar se plasma en la cotidianidad del salón de clases. Los enseñantes proceden mediante un doble recorte del conocimiento, su práctica alberga la tensión entre el aspecto formal y el aspecto oculto del currículo. Por eso, las creencias epistemológicas que han adquirido los profesores son determinantes, pues a través de éstas se relaciona con los estudiantes.

En el caso del CF el sistema de creencias epistemológicas de los profesores incide en el proceso de enseñanza de los contenidos y los procedimientos debido a la actuación automática en la que el modelo catedrático predispone el rol de enseñante. En el dispositivo catedrático del CF la enseñanza se transfiere a través del conocimiento de la historia, visión que deriva del currículo formal. Luego, en el doble recorte las creencias epistemológicas sobre que la filosofía está contenida en su historia ocultan otras posibilidades para practicar su enseñanza. El profesor enseña a ser crítico desde el marco histórico de la filosofía misma, pero carece de los elementos para salir de la repetición histórica, cómo señala Benítez (2000) y Hierro (1977).

En la base opera la concepción del canon filosófico de nuestro colegio. Hay un círculo vicioso que implica el currículo formal, las creencias epistemológicas sobre la profesión y la práctica docente constituida en el modelo catedrático en CF. Así, el currículo oculto se formula en el supuesto de que no es importante pensar filosóficamente la actividad docente, se instaura una actitud academicista.

Como hemos visto, las creencias nos conducen a actuar desde presupuestos justificados o no; por eso, el currículo oculto es producto del sistema de ideas que influyen en el comportamiento y en las decisiones que toman los profesores al practicar la enseñanza,

pues no sólo transmiten contenidos y procedimientos, también formulan juicios de valor sobre qué conocimiento es importante y cuál no.

En el capítulo tres se presentan las consideraciones metodológicas pertinentes para esta pesquisa. Tales consideraciones son el telón de fondo para el análisis expuesto en el capítulo 4 donde se examinan los pormenores acerca del plan de estudios del CF y el capítulo 5 en el que se interpreta del discurso de los profesores entrevistados acerca de la enseñanza de la filosofía.

Capítulo 3. Consideraciones metodológicas

El presente apartado expone brevemente la perspectiva metodológica acorde con el problema de investigación planteado en el capítulo uno de este trabajo. Sirva al lector, la presentación del diseño metodológico de cara al análisis realizado en los capítulos subsecuentes.

Esta investigación se enmarca desde la perspectiva cualitativa y por medio del enfoque fenomenológico nos proponemos caracterizar los patrones de las creencias epistemológicas en la enseñanza de la filosofía en el CF. “El diseño fenomenológico se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados” (Hernández, 2010: 515). Consideramos pertinente tal metodología por ser acorde con el propósito general de este trabajo.

En el diseño fenomenológico se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente; por eso, el principal insumo de análisis es el relato de cada participante. Una de las técnicas de investigación acorde con este diseño es la entrevista semiestructurada. La ventaja de una aproximación de esta naturaleza es que nos permite trazar una ruta de corte interpretativo donde se privilegia la descripción y la comprensión de los significados, prácticas y procesos de un contexto determinado (Hernández, 2010).

Siendo consecuentes con lo anterior, la entrevista en profundidad permite examinar, apelando al discurso de los entrevistados, la posible relación entre las creencias epistemológicas y su papel en la enseñanza de la filosofía. En consecuencia, la conformación de un *corpus* de datos obtenidos mediante la técnica de la entrevista posibilita la reconstrucción-interpretación sobre los significados que los docentes atribuyen a sus prácticas de enseñanza en el CF.

La recolección de datos se basó en un muestreo cualitativo intencionado por casos típicos. Dicho muestreo consiste en el estudio de sujetos que representan características comunes dentro de un grupo social extenso (Hernández, 2010; Izcarra, 2007). El supuesto en este tipo de muestro cualitativo es seleccionar a los individuos, grupos o instituciones que representen lo casos más frecuentes de un fenómeno, es decir, el objetivo de esta estrategia es identificar lo normal o típico en un contexto determinado.

Para realizar la investigación seleccionamos profesores bajo los siguientes criterios: 1) ser profesor del CF de tiempo completo o de asignatura, 2) tener formación inicial en filosofía y 3) impartir al menos tres o más asignaturas diferentes en el CF. De esta manera, la selección se fundamenta en criterios que muestran el conocimiento y aptitud de los potenciales sujetos para informar sobre el tema de la investigación (Izcara, 2007). En otras palabras, el objetivo de la selección es centrarse en informantes que continuamente den clases en la licenciatura de filosofía. Estos criterios de selección permiten dilucidar posibles patrones en torno a las prácticas y representaciones sobre la enseñanza de esta disciplina. Lo anterior se traduce en una base inicial que permite inferir las implicaciones entre las creencias epistemológicas y el currículo oculto en la práctica de estos docentes.

La muestra quedó constituida por un grupo de seis profesores; dos de ellos cuentan con más de diez años de experiencia dando clases en la modalidad de tiempo completo. Los cuatro profesores restantes desempeñan su trabajo por asignatura, dos de ellos sólo en licenciatura, y los otros dos imparten clase tanto en licenciatura como en el posgrado.²² La experiencia de estos docentes en el CF oscila entre los cinco a quince años de experiencia. El tamaño final de la muestra es resultado de la saturación del discurso en las entrevistas, más adelante se explica este proceso.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de abril y junio del año 2020, por motivos concernientes a la crisis sanitaria originada por el síndrome respiratorio agudo severo Coronavirus-2 (SARS-CoV-2) éstas se llevaron a cabo mediante la plataforma digital Zoom utilizando micrófono y cámara. Se realizaron dos ciclos, primero se entrevistó a cuatro profesores y luego a dos. Durante estos ciclos, se concretó dos entrevistas con cada docente y en el caso de uno fueron tres. Se solicitó la autorización de la grabación en audio de la entrevista, se pactó la confidencialidad y el uso de los datos con fines meramente académicos (Izcara y Andrade, 2003). La transcripción de cada entrevista se realizó mediante la grabación de audio en la aplicación Voice recorder. La codificación, análisis y en general el tratamiento de los documentos transcritos se desarrolló mediante la elaboración de grillas (Seid, 2016) cuadros, esquemas y matrices.

²² Dos de los profesores imparten la asignatura de Enseñanza de la filosofía (un docente trabaja de tiempo completo y otro por asignatura) y el resto ha impartido al menos una vez la materia de Textos filosóficos.

El acercamiento con los entrevistados fue mediante correo electrónico, en el cuál se explicó brevemente el tema de la investigación sin ofrecer detalles a profundidad con el objetivo de evitar predisponer a los posibles informantes (Izcara y Andrade, 2003; Seid, 2016). Para establecer contacto se consultó el directorio de profesores del CF y la oferta semestral de asignaturas en la página de la FFyL. Inicialmente se contactó a 10 docentes del género masculino y femenino cuyo perfil profesional respondió a los tres criterios del muestreo. Finalmente, se comenzaron las entrevistas con los docentes que mostraron interés en participar.

Previo al primer ciclo de entrevistas se buscó validar la guía al entrevistar a dos participantes que amablemente decidieron colaborar al hacerles saber el tema de la investigación.²³ Cabe destacar que ambos sujetos de entrevista son docentes de filosofía a nivel superior, pero actualmente no pertenecen al CF de la FFyL, aunque sí son egresados de dicha institución. El pilotaje de la entrevista fue una inmersión previa cuyo efecto se tradujo en la reformulación de algunas preguntas y en la reflexión de tópicos no previstos hasta ese momento. Otra ventaja del pilotaje fue la sugerencia por parte de uno de los participantes de contactar con profesores que cumplieran con los criterios de selección y que probablemente estarían interesados en participar. De ese modo, se logró establecer contacto con el sexto informante.

En la investigación cualitativa el proceso no es lineal, antes bien es necesario proceder meticulosamente en la recolección de datos (Hernandez,2010; Izcara y Andrade, 2003; Izcara, 2007). Por eso, durante este proceso la triangulación fue una herramienta fundamental para contrastar la información y cruzar los datos generados en el trabajo de campo, el objetivo de este fue corroborar aspectos como la coherencia y pertinencia interpretativa para evitar el sesgo del investigador.

El análisis de datos involucró dos momentos. El primero, el examen de los documentos curriculares. En esta pesquisa se analizaron el plan de estudios 1998 del CF y los programas semestrales a través de la elaboración de cuadros y matrices. En cuanto al plan de estudios, se analizó la coherencia entre el perfil de egreso y la malla curricular en los documentos oficiales del CF. En el caso de los programas semestrales, la revisión se basó en

²³ Ver Anexo III Guía de entrevista

la identificación el tipo de curso a impartir, el objetivo del curso y su tendencia en el abordaje y desarrollo del mismo y las formas de evaluación para comparar los programas semestrales elaborados por los profesores con las cartas descriptivas de las asignaturas de Textos filosóficos 1-8 y Enseñanza de la filosofía (materias que constituyen el área Propedéutica y método en el plan de estudios 1998 del CF). El objetivo fue encontrar el sentido de la enseñanza de la filosofía a nivel institucional.

El segundo momento abarcó el proceso gradual de transcripción y procesamiento de los datos obtenidos en las entrevistas. Para la fase de grillado (Seid, 2016) las transcripciones se agruparon mediante los ejes temáticos planteados en la guía de entrevista con el fin de lograr la saturación de los mismos ejes, en total tres: a) concepciones sobre los contenidos y métodos sobre la enseñanza de la filosofía, b) habilidades o competencias necesarias en la filosofía para enseñar, aprender y ejercer la actividad y c) actividad en el aula, cómo es una clase de filosofía.²⁴ Los ejes temáticos previstos en la guía de entrevista fue el criterio inicial para comenzar el análisis de las entrevistas del cual se obtuvieron otros ejes temáticos conforme se profundizó en el discurso de los profesores.

Posteriormente en el proceso de codificación se asignaron los códigos E1-E6 para distinguir el discurso textual de cada entrevistado. Al interrelacionar las entrevistas surgieron 8 ejes temáticos nuevos asociados con la enseñanza de la filosofía: 1) autosuficiencia de la filosofía; 2) lenguaje y clarificación de conceptos; 3) universalidad y perennidad de los problemas filosóficos; 4) pensamiento crítico y argumentación filosófica; 5) saber filosofía es conocer su historia; 6) filosofía y pensamiento propio; 7) rigor y sistematicidad; 8) lectura y texto filosófico.

El análisis de los ocho ejes temáticos se tradujo en la codificación de nueve proposiciones y tres núcleos que dieron paso al ensamble del discurso de los entrevistados

²⁴ El grillado es una técnica para analizar las entrevistas semiestructuradas. Una vez realizadas las primeras transcripciones de entrevistas se comienza a segmentar el discurso de los entrevistados de manera textual. El criterio de segmentación corresponde a ejes temáticos. Inicialmente la base de los ejes temáticos corresponde a la guía de entrevista, pero desde luego surgen temas diferentes que conviene organizar por categorías a partir de una revisión de cada entrevista para luego establecer correspondencias entre las mismas. Es conveniente elaborar un matriz o cuadro para analizar cada entrevista y luego mapear correspondencias en conjunto (Seid, 2016).

tomando como referencia la definición operativa de creencias epistemológicas presentada en el capítulo 2.

Las proposiciones codificadas se enlistan a continuación:

1. La filosofía es una disciplina autosuficiente en sentido epistemológico.
2. El trabajo del filósofo es clarificar conceptos, está al cuidado del lenguaje.
3. La filosofía es universal y los problemas que plantea al ser humano son perenes.
4. El pensamiento crítico y la capacidad argumentativa caracterizan la labor filosófica.
5. El conocimiento histórico de la filosofía hace posible la transmisión de la misma.
6. El filósofo desarrolla un pensamiento propio y con ello interpreta la verdad del mundo.
7. Hay que proceder con rigor y sistematicidad en el tratamiento de un texto.
8. La interpretación de un texto depende del manejo instrumental de la lectura y la escritura.
9. La argumentación es una habilidad fundamental para el ejercicio filosófico.

Las proposiciones se agruparon en tres núcleos: 1) creencias epistemológicas sobre la representación de la profesión (CEP) referentes a la figuración del filósofo como pensador; 2) creencias epistemológicas sobre el dominio teórico (CED) asentadas en la percepción del canon filosófico y el papel de la tradición y 3) creencias epistemológicas sobre el dominio técnico (CET) concernientes al carácter instrumental de la profesión. A partir de estas categorías es factible evidenciar una estructura significativa sobre los patrones de las creencias epistemológicas en torno a la enseñanza de la filosofía en el CF.²⁵

En promedio, la duración de las entrevistas fue de 50 minutos. Conforme se desarrolló el análisis de los datos, entre la cuarta y quinta entrevista, el discurso de los docentes no constituyó grandes diferencias respecto a los ejes temáticos. Aun así, se realizó una sexta entrevista para confirmar la saturación de los ejes y se determinó que no era necesario realizar más entrevistas (Hernández, 2010; Izcarra y Andrade, 2003). El resultado fue una muestra por casos típicos de seis informantes.

Finalmente, comprendemos la entrevista semiestructurada como una técnica de investigación pertinente a los objetivos y el diseño de esta investigación. De manera general, la entrevista es un “camino de la conversación con un otro como posibilidad de acceso al conocimiento” (Arfuch, 1995: 23). En ese sentido, dicha técnica es una forma de averiguar, en ella gravita la habilidad del investigador para interpretar, inferir, conjeturar, interpretar.

²⁵ En el capítulo 5 se presenta el análisis sobre las CEP, CED y CET.

Inicialmente se le puede comprender como una herramienta de investigación que permite establecer razonamientos de orden hipotético.

En la producción de conocimiento, la entrevista adquiere formas variadas según la disciplina, la perspectiva y el fin con que se implemente. No obstante, a pesar del adjetivo específico las diversas concepciones se agrupan bajo el mote: entrevista cualitativa (Izcara y Andrade, 2003). La entrevista puede estructurarse de forma cerrada o abierta. La primera forma implica una guía rígida de entrevista, casi siempre mediada por el entrevistador, el formato responde al cuestionario tipo encuesta. La segunda forma procede de manera flexible, la guía no es determinante, es tan sólo un eje de tópicos a revisar, de ahí el carácter de semiestructurada (Taylor y Bogdan, 1992).

Existe una multiplicidad de sentidos en torno al empleo de esta herramienta metodológica. Las ciencias sociales tienden a definirla como una vía para adquirir conocimientos sobre la vida social a partir de relatos verbales (Taylor y Bogdan, 1992). Para la perspectiva etnográfica la entrevista se caracteriza por ser un instrumento que posibilita profundizar en el discurso del entrevistado (Hernández, 2010). En estas áreas del conocimiento la entrevista suele adquirir formas metodológicas como las historias de vida y la biografía.

Autores como Arfuch (1995) y Bajtín (2009) definen la entrevista como una invención dialógica que adopta la forma de conversación. Ambos autores coinciden en que se habilita el diálogo “en esa mutua adecuación de hablar no solamente *para* sino *por* otro” (Arfuch, 1995:31). Se le comprende como una relación dialógica que permite saber sobre los significados que el otro configura sobre la realidad.

En este trabajo concebimos la entrevista cualitativa en su sentido de semiestructurada debido a la flexibilidad de la técnica. Además, la definimos como una relación dialógica cara a cara donde se intenta comprender la singularidad de la experiencia del informante, es decir, los significados que para él acarrea un hecho social determinado (Izcara y Andrade, 2003).

Por cierto, ocurre con frecuencia que en el discurso del entrevistado se conforman contradicciones, digresiones e imprecisiones en el orden o secuencia del relato. Cabe aclarar que no interesa *obtener la verdad o contrastarla* con los hechos externos. El relato del

informante permite obtener perspectivas de la verdad sobre lo que ocurre en un espacio social determinado. En consecuencia, esta herramienta se caracteriza por no ser directiva o estructurada, “se podría decir que el entrevistador controla la entrevista, pero que quien la dirige es el entrevistado” (Bleger, 1985: 6).

En cuanto al principio de dialogicidad, la entrevista se comprende como una relación que supone simetría discursiva entre el entrevistado y el entrevistador, es un espacio donde converge el discurso como un acto comunicativo. Así, el tratamiento del discurso requiere la escucha como condición primera del diálogo, se trata de no subvertir ni influir en el relato del entrevistado. La escucha atenta propicia la construcción de la simetría entre el entrevistado y el entrevistador.

Una posible limitación de esta técnica de investigación es la sobre interpretación y el recorte, intencional o no, que pierde perspectiva crítica, es decir, al tratar los relatos de las entrevistas es posible sesgar el análisis. Esta limitación se evita mediante el tratamiento sistemático de los datos en juego con la triangulación de otros documentos. Con lo anterior se evita el sesgo y el recorte acrítico del objeto de estudio en este trabajo.

En el capítulo 4 la discusión se concentra en el análisis del currículo formal. Se revisa el *Plan de estudios de la Licenciatura de Filosofía 1998* y los programas de las asignaturas de Textos filosóficos 1-8 y Enseñanza de la filosofía con el objetivo de reflexionar sobre el modo en que se materializan las creencias epistemológicas sobre las representaciones de la profesión en la estructura formal en el CF.

4. Análisis del Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía 1998 FFyL

El currículo tiene un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el valor del documento va desde el recorte de los contenidos hasta la articulación de los objetivos. Un currículo no sólo es un instrumento de enseñanza también es la materialización de la concepción educativa que fundamenta, origina y justifica la práctica docente en una institución educativa. En este apartado nos proponemos revisar el *Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía 1998*, actualmente vigente, con el objetivo de examinar las correspondencias entre las creencias epistemológicas y la práctica docente en el CF.

La licenciatura en filosofía de la FFyL UNAM ha atravesado por cuatro momentos de planeación curricular importantes. En la década de 1960, se crea el plan de estudios que da origen y sustento al nivel de licenciatura. En 1982, el director Dr. Abelardo Villegas propone una adecuación al plan de estudios anterior. En 1992 bajo la dirección de la Dra. Juliana González se logran diez coloquios con el objetivo de revisar los planes de estudio de todos los colegios en la Facultad.²⁶ Por último, en 1998 se da una reforma al plan de estudios propuesto tres décadas antes, el cual entra en vigor al año siguiente. Finalmente, en 2008 se da un recorte a la carga horaria del *Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía 1998*, que pasa de 4 horas semanales a 2 horas para todas las asignaturas. El argumento principal de este recorte fue que los profesores y estudiantes contarán con más tiempo para realizar trabajos de investigación.²⁷

No debe pasarse por alto que el CF implementa el plan de licenciatura en la década de los sesentas, y sólo hasta ese momento es que se expide el título de licenciado en filosofía. Cabe señalar que desde la fundación de este recinto académico en 1924 hasta la dirección del Dr. Leopoldo Zea la formación filosófica en México se daba en los niveles de maestría y doctorado. La profesión inicial no era netamente filosófica pues se estudiaba otra disciplina; por ejemplo, derecho o medicina, para después ingresar a los posgrados en filosofía.

Por cierto, hasta las reformas curriculares antes de 1950 la maestría en filosofía tenía como objetivo formar para la docencia a diferencia del doctorado que estaba encaminado

²⁶ Para colegios como el de Pedagogía surgen y se implementan reformas en el plan de estudios a nivel licenciatura producto de estos coloquios.

²⁷ Más adelante se presenta el mapa curricular en el que se señala la actualización a la carga horaria.

hacia la investigación (Menéndez, 1994a y b; Ruíz, 1954 y 1994; Vera, 1994). En suma, podría decirse que, la primera generación de licenciados en filosofía es la que tiene como maestros a los pensadores del exilio español.

Durante tres décadas el plan curricular de la licenciatura no cambio sustancialmente, se mantuvo en su planteo original, hasta 1998 cuando hay una reforma. De lo anterior, podemos suponer dos cosas. La primera es que la comunidad docente y administrativa del CF no tiene un interés evidente en dialogar sobre los cambios curriculares. La segunda que tal comunidad tiene dificultades para lograr consenso sobre los posibles cambios curriculares. Más adelante ambas suposiciones nos permiten precisar la relación entre las creencias epistemológicas sobre la profesión con la enseñanza de la filosofía.²⁸

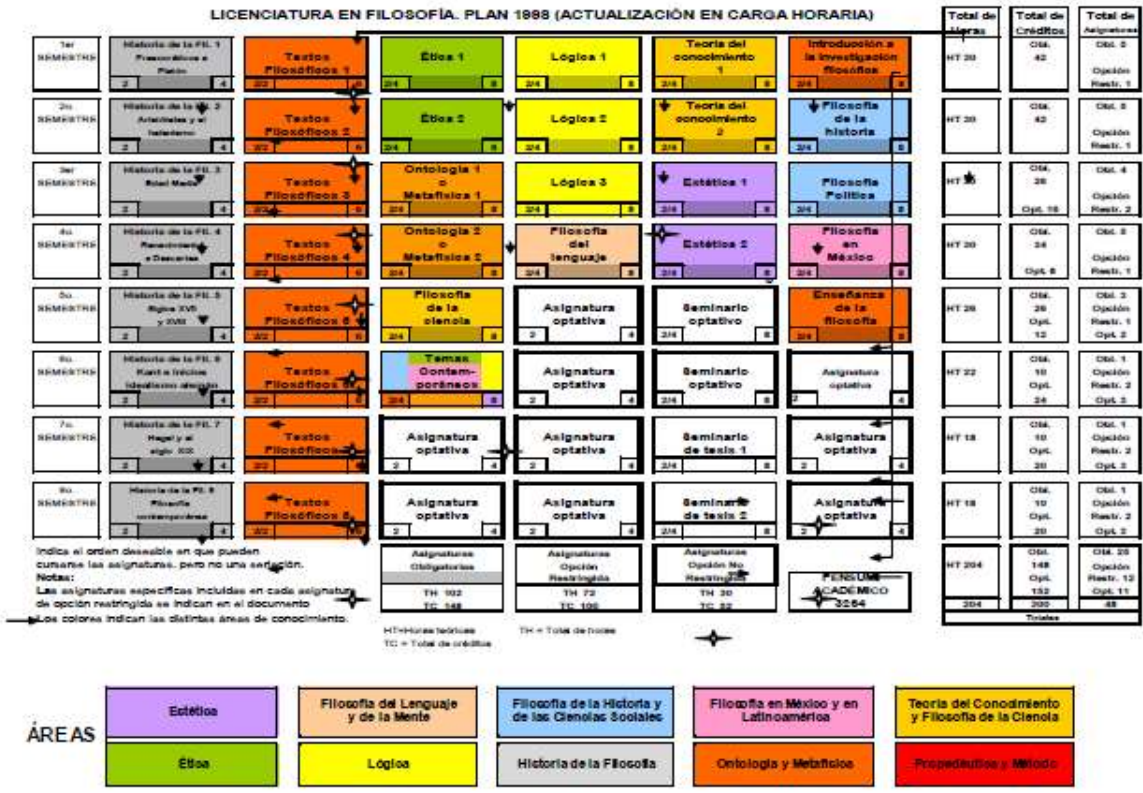
El actual plan de estudios de la licenciatura de filosofía se encuentra vigente desde 1998, consta de 48 asignaturas con una duración de ocho semestres. El plan se distribuye en 25 asignaturas obligatorias y 23 optativas. Dentro de las asignaturas optativas 12 son restringidas y 11 no lo son. Dos niveles articulan la estructura general: Formación básica y Concentración. El primer nivel abarca los cinco semestres iniciales y se imparten la mayoría de las asignaturas obligatorias, en donde quedan comprendidas casi todas las áreas de conocimiento. El segundo nivel va del sexto al octavo semestre, se incluyen asignaturas obligatorias (Historia de la filosofía y Textos filosóficos) y dos asignaturas optativas no restringidas y cuatro restringidas por semestre.

Diez áreas integran la base del plan de estudios: Estética, Ética, Filosofía del lenguaje y de la mente, Lógica, Filosofía de la historia y de las ciencias sociales, Historia de la filosofía, Filosofía en México y en Latinoamérica, Ontología y Metafísica, Teoría del conocimiento y Filosofía de la ciencia y Propedéutica y Método

El mapa curricular del plan 1998 ilustra la descripción anterior.

²⁸ La cuestión se desarrolla en el capítulo 4.

Figura 1 Mapa curricular plan de estudios 1998 CF



Fuente: Plan de estudios 1998 FFyL UNAM

El área histórica atraviesa el plan de estudios en sus ocho semestres. La razón es proporcionar al estudiante una sólida formación en la comprensión de problemas, corrientes y autores que conforman un gran marco histórico de la filosofía. La asignatura de Textos filosóficos también se cursa a lo largo de ocho semestres, el objetivo de tal asignatura es doble; por un lado, propone al estudiante la revisión de textos específicos de la tradición filosófica. Por otro lado, es un apoyo técnico metodológico para el estudiante, se trata de concretar y desarrollar el aprendizaje obtenido en la asignatura Introducción a la investigación filosófica. El área Propedéutica y método está conformada por las asignaturas de Introducción a la investigación filosófica, Enseñanza de la filosofía y Textos filosóficos 1-8.

El énfasis del mapa curricular descansa sobre el eje histórico. Para el CF el protagonismo en la enseñanza de la filosofía reside en el conocimiento histórico de la disciplina y en la profundización de textos filosóficos abordados en la misma clave.

Aparentemente, el currículo formal presenta un equilibrio entre el eje histórico y el eje propedéutico, pero en la práctica ocurre lo contrario y el área de Propedéutica y método se reduce sustancialmente en su contenido y forma (PFM, 1992). En el caso de la asignatura de Textos filosóficos 1-8 se presenta una inconsistencia entre la malla curricular y el documento *Asignaturas Plan de Estudios (1999)*, pues en el segundo documento se presenta la mencionada asignatura como en el grupo de las materias optativas y no en el área Propedéutica y método.

En cuanto al perfil de egreso se da una situación peculiar, ya que entre los documentos *Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía* (aprobado por el Consejo Técnico (CT) el 02 de marzo de 1998) y la *Descripción sintética del Plan de Estudios* (aprobado por el CT el 30 marzo de 1998) se presenta una discordancia en el perfil del licenciado en filosofía.²⁹

En la *Descripción Sintética del Plan de Estudios* (1998: 1) el Perfil profesional establece:

El Licenciado en Filosofía es el profesional que, a través de *la enseñanza, la investigación* y la difusión de teorías, argumentos, sistemas y problemas filosóficos, *transmite* valores fundamentales de la cultura y *contribuye así al desarrollo de la conciencia crítica* y de la conciencia histórica de la sociedad, así como a la *formación integral de las personas* [Las cursivas son mías].

Según este documento, el propósito del perfil de egreso mantiene que el licenciado en filosofía a través de *la enseñanza, la investigación* y la difusión contribuye al desarrollo de la conciencia crítica e histórica de la sociedad y en la formación integral de las personas. No obstante, si contrastamos el perfil de egreso del referido documento con la malla curricular del plan 98 surgen las preguntas: ¿cómo se logra ese objetivo sin una formación que cultive las habilidades docentes de manera amplia a lo largo de la licenciatura? ¿Cómo lograr la difusión de la filosofía si es una habilidad que no se considera en ningún contenido curricular?

²⁹ No encontré información que esclarezca el uso de lo que parece la primera versión sobre la reforma del plan de estudios, 02 de marzo de 1998, en la página del colegio o sobre la necesidad de una corrección elaborada el 30 de marzo del mismo año o situación similar que explique el cambio entre un documento y otro.

El sitio web de la FFyL presenta el *Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía*.³⁰ En este caso, el perfil profesional se divide en perfil del aspirante y en perfil del egresado. En cuanto al primero, se trata de un listado de cualidades deseables para la inmersión en el estudio de esta disciplina. El segundo compone un listado de cualidades sobre los conocimientos y habilidades adquiridos al concluir el programa. Empero, surge una sutil inversión de términos:

Este perfil permitirá que el egresado de la licenciatura en Filosofía esté preparado para *colaborar en proyectos con los cuales enriquezca el ámbito de reflexión profesional desde los diversos enfoques teóricos y metodológicos*; asimismo *podrá participar en la propuesta y ejecución de programas orientados a la reflexión sobre las diversas problemáticas de la época actual en el ámbito de la investigación y en la enseñanza de la filosofía* (Plan de estudios, 1998: párrafo 17) [Las cursivas son mías].

En este documento, el perfil determina que el licenciado está preparado para colaborar en proyectos y programas desde diversos enfoques teóricos y metodológicos orientados a la reflexión de problemas actuales en el ámbito de la *investigación y la docencia*. Al contraponer el perfil de egreso de dicho documento con la malla curricular surge la duda: ¿cómo es que un currículo cuya área de propedéutica y método que cuenta sólo con tres asignaturas puede lograr la formación del licenciado en esos términos? Asimismo, si es un fin que el licenciado colabore en proyectos mediante la reflexión de temas actuales ¿cómo se logra tal propósito si en el plan predomina una visión historicista de la filosofía?³¹

Para efectos prácticos, parece que la versión del perfil que impera es la aprobada el 02 de marzo de 1998, ya que se encuentra en el sitio web de la FFyL. Un marcado inconveniente de este perfil de egreso es que minimiza la actividad docente, principal campo laboral del profesional en filosofía (al menos 64% de los egresados se emplean en el área de los servicios educativos). Sin embargo, en ambos documentos existe una falta de coherencia entre los contenidos, el método y los fines de la formación del profesional egresado de filosofía. Asimismo, el hecho de contar con dos documentos oficiales que se contraponen en

³⁰ Puede revisarse el mencionado documento en el sitio web de la FFyL:

<http://colegiodefilosofia.filos.unam.mx/inicio/acerca-del-colegio/plan-de-estudios-2/>

³¹ En este caso sólo el área Filosofía de la Historia y de las ciencias sociales sería el espacio curricular que responde al fin de formar licenciados que reflexionen sobre temas actuales por medio de la asignatura Filosofía de las ciencias sociales 1 y 2, pero al ser una asignatura optativa queda a criterio del estudiante cursarla durante los 7 y 8.

sus objetivos sobre el perfil de egreso es problemático porque desorienta la actividad docente y dificulta al estudiante tener claridad sobre la disciplina en la que se está formado.

Otro asunto importante son los tipos de cursos a implementar. Según el PMF se distinguen seis tipos de cursos: teórico- históricos; teórico-sistemáticos generales; teórico-sistemáticos específicos (monográficos); teórico-prácticos; seminarios y seminarios de tesis.³² El objetivo del curso teórico-histórico es que los estudiantes desarrollen las habilidades de lectura comprensiva y crítica, por una parte, y analicen las propuestas filosóficas de los autores más relevantes de un período, por otra parte. La lógica de este tipo de curso es que se logre vincular a los herederos de un pensamiento determinado con sus antecesores y sucesores.

Los cursos teóricos-sistemáticos generales tienen por objeto ofrecer una visión amplia de las principales áreas de la filosofía. Por su parte, los cursos teóricos-específicos ahondan en el análisis de un autor o concepto determinado, son marcadamente monográficos. En cuanto al curso teórico-práctico el objetivo es desarrollar las habilidades propias del ejercicio filosófico “el análisis de un tema o problema en los textos filosóficos y una adecuada comunicación del conocimiento filosófico, la cual implica la coherencia lógica, la claridad expresiva y el rigor argumentativo” (PMF, 1992: 37). Las asignaturas de Lógica, Introducción a la investigación filosófica, Enseñanza de la filosofía y Textos filosóficos 1-8 conforman los cursos teórico-prácticos.

Finalmente, los seminarios tienen la intención de fomentar el desarrollo de habilidades para la investigación mediante el intercambio de ideas, específicamente el seminario de tesis tiene como objetivo que el estudiante se oriente en su investigación y logre un borrador final del trabajo recepcional de grado.

En la práctica sucede que los cursos se implementan de manera indistinta, pero rige la modalidad del curso teórico-histórico.³³ De acuerdo con el DP (2017:22) “es necesario definir las actividades formativas para los estudiantes, los objetivos mínimos y las habilidades que deben desarrollar en cada etapa del plan de estudios”. Podemos comprender

³² Recordemos que el PMF dio sustento a la reforma del plan 1998.

³³ Esta situación ha sido una constante en la práctica docente del CF desde 1992 cuando mediante el PMF se identificó el problema.

que la práctica docente en el CF mantiene vigente el modelo catedrático. En tal modelo se reflejan las creencias epistemológicas y su relación con el currículo oculto. Al respecto, tomemos por caso las asignaturas de Textos filosóficos y la de Enseñanza de la filosofía. Si analizamos los programas semestrales de dichas asignaturas es posible observar el predominio una práctica docente estándar que asocia la enseñanza de la filosofía únicamente con el estudio de su historia.

Ahora bien, según la carta descriptiva de la materia de Textos filosóficos la estructura general indica que pertenece al área de Propedéutica y método y es una asignatura que abarca los dos niveles de formación del plan de estudios, ciclo básico y de concentración.³⁴ El objetivo general es que el estudiante “desarrolle habilidades para el ejercicio profesional de la filosofía” (Asignaturas del plan de estudios, 1999: 183). El énfasis de esta asignatura es el desarrollo de habilidades en la investigación por lo que el abordaje es problemático-práctico por medio de la argumentación y la escritura constante en el aula. En el fondo, se pretende que el estudiante aprenda a interpretar un texto filosófico a través del desarrollo de las habilidades indagatorias, el énfasis en lo práctico sugiere la idea de un taller de investigación. Por eso, las técnicas de enseñanza vertidas en la carta descriptiva de la materia sugieren:

La experiencia de la reflexión a partir de la investigación sobre los textos filosóficos constituye el hilo conductor del curso evitando en todo caso que este se convierta en un mero esquema globalizador o en una discusión particularizada acerca de un autor, problema o tema (Asignaturas del plan estudios, 1999: 185).

Antes bien, por fuerza de la tradición la práctica docente encuadra la materia de Textos filosóficos como una extensión del eje histórico y en el mejor de los casos en cursos monográficos. Los docentes enseñan tal asignatura mediante un abordaje historicista, hecho que complica el desarrollo de las habilidades en investigación. La clase permanece en una lógica expositiva mediante el modelo catedrático. Una revisión de los programas semestrales de la materia corrobora lo anterior.

³⁴ Al contrario de lo indicado en la carta descriptiva de la asignatura en el sitio web de la FFyL en la etiqueta “Programas de asignaturas del Plan de Estudios (1999)” la materia de Textos filosóficos aparece en la categoría “Materias optativas”. Las confusiones respecto a la estructura del plan 1998 en los documentos oficiales son una constante. El hecho de la confusión sugiere la existencia de un currículo oculto fuertemente asociado a las creencias epistemológicas sobre la representación de la profesión filosófica, tema que será abordado en el próximo capítulo.

Tomemos por caso los programas semestrales durante los ciclos escolares 2017-2 al 2019-2, para el periodo referido nos concentramos en sólo 28 planes semestrales que abarcan la asignatura de Textos filosóficos 1-8.³⁵ Más de la mitad de los programas mantenían objetivos circunscritos en el método historicista. Situación similar ocurrió con la identificación sobre el tipo de curso. La manera de evaluar se concentró en dos posibilidades: el examen o la exposición. El siguiente cuadro muestra con detalle los hallazgos.

Cuadro 4 Programas asignaturas Textos filosóficos 2017-2019

Programas asignaturas Textos filosóficos ciclos escolares 2017-2019-2		
Tipo de curso	Método	Evaluación
Teórico 82%	Histórico 53%	Examen 47%
-	-	Exposición 25%
		Ensayo 14%

Fuente: elaboración propia con base en la revisión de los programas semestrales 2017-2019

En la oferta semestral de la materia de Textos filosóficos del CF observamos que los temarios planeados por los docentes incurren en falta de especificidad sobre el tipo de curso que imparten y configuran un programa que no sigue ni los objetivos ni contenidos mínimos de la carta descriptiva de la materia respectiva.³⁶ El 82% de los profesores clasifica el curso de Textos filosófico como teórico. Este hecho sugiere un desconocimiento del plan de estudios en lo referente al tipo de curso y sus objetivos.

Por otro lado, las formas de evaluación se concentran en el examen, en la exposición y en el ensayo. Otros instrumentos de evaluación fueron el informe de investigación, el comentario crítico, el reporte de lectura y la monografía. La preponderancia del examen y la exposición como instrumentos de evaluación confirma el diagnóstico del PFM de 1992 donde se aseguró que la enseñanza en el CF no distinguía entre las modalidades de curso y la tendencia a reducir los cursos teórico-prácticos a la exposición por parte de los estudiantes.

³⁵ De un total de 109 cursos de la asignatura Textos filosóficos, por lo que nos concentramos en la revisión cualitativa del 25% de la oferta semestral entre los periodos referidos.

³⁶ En el sitio web de la FFyL en la etiqueta “Asignaturas del plan de estudios (1999)” se encuentran las cartas descriptivas de las 48 asignaturas que componen el plan 1998. Una cuestión importante es que el título señala el año de 1999 parece que no hay claridad en los procesos curriculares por parte de las autoridades del CF, ya que en realidad el plan es 1998, pero entró en vigor en 1999 quizá en ello radique la confusión en el sitio oficial.

Esto último es una variante del modelo catedrático: el rol del docente pasa al de los estudiantes, es decir, sólo en una persona o un conjunto de personas se concentra el discurso.

En ese talante, Enseñanza de la filosofía es una asignatura de quinto semestre, una de las materias del área Propedéutica y método y pertenece al nivel de formación básica. El objetivo de tal materia es introducir al estudiante a la reflexión filosófica sobre la enseñanza. Asimismo, se proponen cuatro objetivos secundarios dentro de los cuales destacan dos. El primero, expresa que el estudiante comprenda la enseñanza de su disciplina como una oportunidad para transmitir la experiencia universal y particular de la filosofía. El segundo, expone que el estudiante aprenda a organizar y sistematizar la transmisión de tal experiencia (Asignaturas del plan de estudios, 1999).

Antes de la actualización de 2008, la materia referida tenía una duración de 60 horas clase repartidas en 4 horas semanales, después pasó a 32 horas. Es notable que hay menos tiempo para abarcar los contenidos básicos. Por cierto, la carta descriptiva es sólo una guía sugerida sobre la cual cada docente toma elementos generales para estructurar la propuesta a desarrollar de su programa semestral, pero indica los contenidos básicos de todas las materias del plan de estudios 1998.

Analicemos los programas de la referida asignatura durante los ciclos escolares 2018-1 y 2019-1.³⁷ En ese periodo los programas semestrales involucraban las propuestas de cinco docentes, mismos que impartieron la asignatura para ambos ciclos escolares. En tales programas semestrales variaba el abordaje sobre los contenidos teóricos y metodológicos.

Las propuestas de los programas semestrales para Enseñanza de la filosofía se concentraron en revisiones históricas. Por ejemplo, temáticas sobre la función social de la enseñanza de la filosofía desde una mirada socialista hasta revisiones históricas de la enseñanza de la disciplina. Sólo un programa se enfocó en el abordaje de elementos psicopedagógicos para la enseñanza, como sugiere los objetivos de la asignatura. El cuadro 3 sintetiza los objetivos y tesis principales sobre la enseñanza de la disciplina vertidos en sus programas.

³⁷ Recordemos que es una materia que se cursa en el quinto semestre; por esa razón, la información disponible en los temarios históricos proporciona los ciclos escolares 2018-1 y 2019-1.

Cuadro 5 Programas de la enseñanza de la filosofía ciclos 2018-1 y 2019-1³⁸

Enseñanza de la filosofía	Objetivo del programa	Tesis sobre la enseñanza de la filosofía
Docente 1	Se propone un abordaje de distintas lecturas sobre la relación enseñanza de la filosofía y democracia.	La filosofía tiene una función social y educativa en la construcción de la democracia.
Docente 2	Se parte de una revisión histórica de las prácticas filosóficas referidas a la enseñanza de la disciplina.	El estado actual de la enseñanza de la filosofía cobra sentido en una serie de prácticas que se han activado y desactivado a través de la historia.
Docente 3	Se plantea una revisión sobre la transmisión de los discursos filosóficos en México.	Los discursos determinan las prácticas de transmisión de la filosofía y de su ejercicio en México.
Docente 4	Revisión y comparación de planes de estudio sobre la enseñanza de la filosofía, nivel superior. Repensar los modos en que se enseña la filosofía.	La conformación de una tradición filosófica alberga la posibilidad de transmitir los distintos saberes de la misma.
Docente 5	Revisión de aspectos psicopedagógicos con el fin de problematizar una didáctica filosófica para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior o superior.	La enseñanza de filosofía es un ejercicio que supone el conocimiento de recursos psicopedagógicos, pues son los elementos que constituye la base teórica metodológica de esta asignatura.

Fuente: elaboración propia con base en la revisión de los programas semestrales 2018-1 y 2019-1

En los programas semestrales de Enseñanza de la filosofía salta a la vista la variedad de interpretaciones; no obstante, cuatro de los cinco cursos son marcadamente históricos en sus objetivos y métodos de enseñanza. Lo anterior, sugiere una preponderancia del saber acumulado, es decir, la mayoría de los profesores acepta el supuesto de que enseñar y aprender filosofía se logra al revisar su historia (Cerletti, 2005). Por tanto, en la práctica no se cumple que el licenciado en filosofía aprenda a organizar y sistematizar la transmisión del saber filosófico.

La pluralidad descrita en el cuadro 3 refleja las preferencias teóricas de cada docente, lo cual en principio no es un problema, pero a partir de la conceptualización personal o de la adscripción teórica cada profesor modifica los objetivos de la materia y no hay un contenido básico como sugiere la carta descriptiva. Como vimos, las creencias epistemológicas influyen en la concepción y elección de métodos en la enseñanza, hecho que se presenta en la planeación semestral de las materias examinadas.

En resumen, el escenario en las asignaturas de Textos filosóficos y Enseñanza de la filosofía se traduce en la minimización de los contenidos programáticos y la tendencia a

³⁸ Véase en Anexo IV una versión en extenso de este cuadro.

implementar un curso teórico predominantemente historicista. Al respecto, enumeramos las características en los programas semestrales de las asignaturas analizadas: 1) falta de claridad sobre el tipo de curso a impartir, 2) desconocimiento de los objetivos y contenidos de la asignatura a impartir; 3) formas de evaluación contrarias o parcializadas respecto a la dimensión teórico-práctica del área Propedéutica y método. Por ende, hay un desarrollo irregular de las habilidades en la investigación y la docencia de los futuros egresados del CF.

En este trabajo no sostenemos que el planteo de un eje histórico para la enseñanza de la filosofía represente un inconveniente pedagógico *per se*, antes bien podría suponer una ventaja contar con una sólida formación histórica. En todo caso, la cuestión problemática se encuentra en la manera de enseñar a partir del método historicista. Por eso, la intención de esta pesquisa se centra en comprender cómo es la enseñanza de la filosofía en el CF.

De manera general, el historicismo se comprende como la doctrina que promueve un posicionamiento histórico con la intención de evitar la distorsión del pasado (Audi, 2004). Según Glock (2008), el historicismo tiene tres sentidos: intrínseco, instrumental y pragmático. El sentido intrínseco es una posición radical donde la filosofía es su historia. El historicismo instrumental es una postura moderada y afirma la necesidad del conocimiento de la historia de la filosofía en el planteo relevante de problemas, es decir, hacer filosofía de calidad requiere conocer su historia. Finalmente, la versión pragmatista reconoce la historia de la filosofía como una herramienta útil y deseable, pero no necesaria en la producción del conocimiento filosófico.

A nuestro juicio, en el CF subyace la creencia epistemológica de que para enseñar filosofía es necesario transmitir su historia, esto es, se asume un sentido intrínseco del historicismo. El currículo formal es una evidencia. La inercia de tal suposición pedagógica reduce las prácticas académicas, incluso los cursos teórico-prácticos se articulan de manera histórica. Una explicación sobre esta tendencia institucional en el CF se halla en la polémica Gaos-Nicol, la cual se aborda en el siguiente capítulo.

Por todo lo anterior, en el CF se asume que epistémicamente no es posible conocer ni comprender un autor o corriente filosófica sin antes revisar el desarrollo histórico de la cuestión. El problema no es proceder genealógicamente, sino el sentido acumulativo, esto es, lo importante es clarificar por períodos una lista de conceptos, la cual desde luego está basada

en el canon filosófico. En una visión de este tipo la historia tiene un sentido cronológico y la lectura de la misma rinde fidelidad al autor. *Ergo*, se abre la puerta a la mera repetición de las ideas y se justifica el quehacer filosófico riguroso bajo el dominio enciclopédico de autores y/o corrientes. La transmisión idónea del saber expuesto en estos términos es el modelo catedrático.

En el plan de estudios vigente el objetivo general de las asignaturas históricas ratifica la explicación anterior.

En primera instancia, la meta de cada semestre (de la serie de ocho que conforman el curso completo de Historia de la Filosofía) es *proveer al alumno con la información pertinente respecto de la producción filosófica en un periodo determinado*. En todo curso particular de esta disciplina, y *debido a la naturaleza histórica de la filosofía misma*, la comprensión del alumno ha de intentar abarcar dos perspectivas correlativas: *conocer en forma concreta todos y cada uno de los autores y/o escuelas registrados en el temario*, y conseguir una comprensión global de la unidad del proceso. *El objetivo general y primordial [del estudio histórico mismo] es formar una idea de la filosofía, fundada en su propio desarrollo concreto* [Las cursivas son mías] (Asignaturas del plan de estudios, 1999: 81).

Es necesario considerar los supuestos implícitos del estudio histórico de la filosofía propuestos en la carta descriptiva general de la asignatura Historia de la filosofía 1-8. “Proveer al alumno de información sobre cada período de la filosofía” es en realidad una confusión de base: hacer y enseñar filosofía no es únicamente hacer y enseñar su historia, el proceso es complejo y requiere del desarrollo de habilidades.³⁹ En conclusión, hay que diferenciar entre el carácter necesario y deseable del historicismo como método de enseñanza en la filosofía, pues asumir una u otra perspectiva tiene consecuencias prácticas en la elaboración del currículo, en la organización de la institución, en la enseñanza y en la práctica profesional (González y Stigol, 2012).

El profesor de filosofía debería reflexionar cuidadosamente sobre la influencia que pueden tener sus creencias epistemológicas en su práctica docente. Este hecho, explícito o no para los enseñantes, presume “adquirir un punto de vista, formar actitudes cognoscitivas, adquirir afinidades y lealtades en cuanto a explorar los datos” (Rabossi, 2008:70). Lo cierto es que la

³⁹ Benítez (2000) explica que una enseñanza centrada en la reconstrucción histórica es acrítica y desligada del momento presente.

estructura curricular del plan 1998 del CF presenta una clara preferencia formativa basada en el cultivo de la historia de la filosofía y orientada a la investigación académica. Este hecho pone en perspectiva el peso de la tradición institucional y las creencias epistemológicas sobre las representaciones de la profesión filosófica.

En el capítulo 5 analizamos el discurso de seis profesores del CF. El diálogo generado en las entrevistas semiestructuradas es el insumo principal para reflexionar sobre la relación entre las creencias epistemológicas entorno a las representaciones de la profesión filosófica y la enseñanza estándar de nuestra disciplina en este espacio académico.

5. Diálogos filosóficos: creencias epistemológicas y currículo oculto

Esa extraña relación de los filósofos con su historia...

Los filósofos han hecho su historia de una forma que hay que observar con incredulidad y suspicacia. En principio han fijado su atención de manera predominante en la adscripción de los pensamientos (ese complejo amasijo de ideas, conceptos, reflexiones, que se asumen vertidos en textos), a sus autores.

Ernesto Priani.

La elucidación final sobre la tesis de este trabajo requirió la codificación del discurso de los seis docentes entrevistados del CF de la FFyL. Se utiliza la nomenclatura E1-E6 seguida de diagonal para indicar si se refiere a la entrevista uno o dos. El objetivo es organizar e introducir la voz de los profesores.⁴⁰

Como hemos visto las prácticas cotidianas en el espacio académico del CF son proclives a producir una lógica de actuación que, con el paso del tiempo, ha instituido significados y procedimientos propios respecto a la enseñanza de la disciplina filosófica. Lo anterior se percibe como la normalidad cotidiana para los sujetos inmersos en este espacio académico. Probablemente, tal condición gesta un currículo oculto que incide en la formación profesional del estudiante de la licenciatura en Filosofía.

Lo anterior puede explicarse en tres grupos de creencias epistemológicas: a) representación de la profesión, b) dominio teórico y c) dominio técnico. Una explicación sobre los puntos señalados servirá al lector para identificar la caracterización de cada uno de éstos en el desarrollo del análisis.⁴¹

a) Representación de la profesión

Considerando las siguientes proposiciones:

- La filosofía es una disciplina autosuficiente en sentido epistemológico.
- El trabajo del filósofo es clarificar conceptos, está al cuidado del lenguaje.
- La filosofía es universal y los problemas que plantea al ser humano son perenes.

⁴⁰ Se utiliza dicha nomenclatura para preservar el anonimato de los docentes entrevistados.

⁴¹ Véase el capítulo 3 Consideraciones metodológicas.

-El pensamiento crítico y la capacidad argumentativa caracterizan la labor filosófica.

Estas creencias epistemológicas sobre la representación de la profesión figuran el modelo del pensador. El filósofo es un personaje dedicado a pensar y mediante esa acción explica al mundo en el que vive, sobre todo, encuentra la verdad. La figuración del pensador está anclada en la tradición y en la configuración del canon filosófico (Rabossi, 2008). Por ejemplo, la actividad de Sócrates, Aristóteles, Platón, Descartes, Kant y Hegel se asocian a estas características que representan el *quid* del desarrollo profesional de la filosofía.

b) Dominio teórico

Considerando las siguientes proposiciones:

-El conocimiento histórico de la filosofía hace posible la transmisión de la misma.

-El filósofo desarrolla un pensamiento propio y con ello interpreta la verdad del mundo.

Las creencias epistemológicas referentes al dominio teórico responden a la percepción del canon filosófico y refrendan la tesis de que la filosofía está contenida en su propia historia, así como la importancia de la actividad individual del pensamiento y la interpretación. El filósofo domina su tradición y con ello la posibilidad racional de pretender la verdad a través del discurso propio.

c) Dominio técnico

Considerando las siguientes proposiciones:

-Hay que proceder con rigor y sistematicidad en el tratamiento de un texto.

-La interpretación de un texto depende del manejo instrumental de la lectura y la escritura.

-La argumentación es una habilidad fundamental para el ejercicio filosófico.

Este conjunto de creencias epistemológicas es de carácter instrumental. En el fondo es una concepción sobre las habilidades que todo filósofo o el que se precie de serlo debe poseer para ejercer tal actividad.

Una frase popular dentro del mundo de la academia filosófica señala: “toda la filosofía occidental es una nota a pie de página del pensamiento platónico”. Para unos la frase representa una postura dogmática, para otros supone una verdad al interior de la filosofía. Si

tomamos en cuenta la práctica estándar de la enseñanza nuestra disciplina en el CF y la referida frase popular veremos que “toda profesión supone la existencia de un canon, es decir, de una preceptiva básica que estipula y define el dominio, los supuestos teóricos y prácticos, las metas, los objetivos y los valores que les son propios” (Rabossi, 2008: 73).

[Yo] sí creo que la filosofía es una tradición y que, si tú no puedes acceder a esa tradición, pues entonces es que no entiendes ¿no?, no entiendes muy bien de qué se trata lo que estás haciendo, vas a mezclar todo con todo y vas a... y no vas a entender que hay un desarrollo histórico en ciertos problemas que hay referentes, lugares comunes en el sentido positivo de la palabra, estamos en sentido positivamente... relacionados (E5/2).⁴²

El mote de amante del saber encuentra en la actividad dialógica del gran Sócrates la génesis del acto filosófico. Aparece en escena la antigua Grecia. La tradición se forja en la consigna socrática que demanda conocerse a sí mismo. Las pautas del quehacer filosófico se consolidan en la triada griega: Sócrates, Platón y Aristóteles. A estos pensadores se les atribuye el establecimiento de los problemas, los métodos, los conceptos propios de la disciplina, incluso son el modelo de filósofo. En síntesis, el contenido y la forma de hacer filosofía quedaron instituidos en una historia que inició hace unos veinticinco siglos y contando. El lugar común para los filósofos es su historia misma.

Como en toda historia oficial existen diferentes recepciones frente al relato, aunque proporcione un lugar común, surge la sospecha: “amas a la filosofía, ¿qué quiere decir eso?, en términos de... o sea, sí, es un sentimiento y es una cosa, pero de ¿qué tendrías que ser capaz si amas la filosofía?” (E-5/1). En todo caso, la diversidad teórica se desprende de un horizonte común. En cambio, la pregunta por las habilidades cuando se es amante de la filosofía apuntalan la cuestión sobre el oficio y la enseñanza del mismo.

La historia oficial de nuestra disciplina es un recorte narrativo, y como en cualquier área del conocimiento es una invención colectiva. En el devenir del tiempo filosófico se han erigido figuras, conceptos, corrientes, que constituye el *corpus* de conocimiento que organiza

⁴² En lo subsecuente el uso de puntos suspensivos significa un silencio en el discurso oral del entrevistado, se intenta capturar la viveza, que no debe confundirse con el uso de puntos suspensivos y corchetes para indicar un corte en la cita textual. Cuando sea necesario indicar un corte en la cita textual utilizará corchetes y puntos suspensivos.

la disciplina en sí. De ahí que, en el catálogo de autores surja la cuestión modélica de la profesión a partir del canon filosófico.

El canon filosófico no ha sido siempre el mismo ha cambiado en función del modelo universitario. Podría decirse que el canon permite cristalizar la identidad institucional de la filosofía misma. Por ejemplo, el modelo escolástico ponía la filosofía al servicio de la teología: contenido y forma se hallaban enmarcados en la concepción del *magister dixit*.⁴³ El modelo de universidad escolástica perduró largo tiempo; sin embargo, llegó a su fin cuando la concepción de la universidad moderna tomó su lugar. La filosofía se liberó de su atadura teológica. En sentido estricto, se reformó el canon, pero algunas prácticas perduraron y se heredaron.

[Suscribo] mucho lo que piensa Hegel, ¿no? Y Hegel lo que dice es que la historia es una, no hay filosofías: la platónica, la aristotélica, la kantiana, sino que la filosofía es una de principio a fin desde Tales de Mileto hasta el día de hoy, y que está presupuesta la filosofía actual en la filosofía contemporánea, entonces, y esto se ve muy claro en Hegel también se ve muy claro en Kant se ve muy claro en muchos autores, ¿no? Tú para leer a Kant necesitas bases de racionalismo y de empirismo... claramente, ¿no? Y entonces mi idea es cómo vas a enseñar a Kant, ¿cómo vas a enseñar a Hegel o ya no digamos un Marx o autores contemporáneos ... un Foucault, lo que sea si no has visto lo anterior (E-6/2).

El conocimiento filosófico está implicado en su historia, no se puede comprender una filosofía actual si está ausente la base histórica. Por eso, en la cuestión sobre la transmisión de la filosofía ha predominado el método historicista. Derivado de lo anterior cobra sentido la proposición: el conocimiento histórico de la filosofía hace posible la transmisión de la misma.

El siglo XIX vio nacer en la academia de Berlín el modelo universitario moderno. La organización en facultades moldeó la forma de practicar filosofía desde los aspectos administrativos hasta las cuestiones de su enseñanza.⁴⁴ Una consecuencia de este proceso se tradujo en la instauración de un canon filosófico en donde la influencia del idealismo alemán fue determinante en la historia oficial de la filosofía (Rabossi, 2008). Por tanto, ideas como

⁴³ Véase el anexo V Breve historia de la filosofía en México.

⁴⁴ En 1807 Fichte escribe el *Plan para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior*. Al año siguiente, Schleiermacher redacta los *Pensamientos sobre las universidades en sentido alemán*. Ambos son documentos importantes para la conformación de un espacio académico moderno (Rabossi, 2008).

la sistematicidad y el rigor cobran importancia al momento de ejercer la profesión filosófica. Al respecto, el debate Kant-Hegel, sobre la transmisión de la filosofía, evidencia la influencia del canon y cómo éste instituyó algunas cuestiones importantes sobre el oficio filosófico: las representaciones de la profesión.

El canon tiene una doble función es un elemento aglutinador a la vez que tiene un carácter representacional. En la construcción de la filosofía académica la influencia de los filósofos alemanes fue determinante. Por ejemplo, a mediados del siglo XVIII, la normalización del idioma alemán descentralizó la lengua franca de la profesión que, hasta ese entonces, era el latín. En un inicio, esta situación respondió a la oposición del modelo escolástico. Pronto comenzó a utilizarse la lengua germana con gran amplitud y aceptación como lenguaje predilecto del gremio.

Este cambio sentó las bases del renovado lenguaje técnico para la filosofía.⁴⁵ Nuevas prácticas filosóficas se normalizaron. A fuerza de, quedó establecida la aristocrática idea de que el alemán tiene una conexión profunda con el griego. Por ende, el mencionado idioma se instituyó como lengua normal de la disciplina. Heidegger llegó a sostener: “cuando los franceses comienzan a pensar, hablan alemán” (citado en Rabossi, 2008: 35). Con la expansión del modelo de la universidad berlinesa también se propagaron modos de ser y hacer filosofía. No debemos olvidar que las ideas fundan realidades (Berger y Luckmann, 2001). En otras latitudes, las facultades de filosofía retoman tal modelo de universidad, así como las implicaciones del mismo.

Se auto contempla este quehacer filosófico como un quehacer riguroso, metódico, racional, fundamentado y muchos de los protagonistas de la filosofía consideran que es necesario el ejercicio de la razón, esto supone también el enclaustramiento, dedicación incluso contemplación [...] El mismo perfil de la licenciatura te dice que la disertación filosófica de un alto nivel de ejecución es lo importante, ¿no? Lo demás se dará por añadidura (E-2/2).

El efecto del canon heredado por las universidades alemanas, principalmente la de Berlín, fue consolidar la figura del filósofo profesional, quedó atrás el ejercicio de sabio, filósofo natural o libre pensador. Bajo este modelo académico se institucionalizó la filosofía: aparece la idea de oficio.

⁴⁵ La proliferación de diccionarios especializados da cuenta de este proceso (Rabossi, 2008).

Un oficio tiene una función en la sociedad, es un saber aplicado. Si la filosofía es un oficio, entonces ¿cuál es su función y cómo se aplica? El oficio filosófico implica destreza sobre elementos teóricos y técnicos: “es aprenderte cómo acercarte a los textos, identificar problemas, épocas, no es tanto como contemplativo” (E5-2). La función del oficio reside en el esclarecimiento de situaciones que aparecen como problemas, esto es, se diferencian los falsos problemas de los verdaderos. Se asume que una labor importante del oficio filosófico es explicar conceptos. Por eso, la filosofía está al cuidado del lenguaje. Por ejemplo, en el CF de la FFyL la reflexión sobre la profesionalización de la filosofía aparece en planteamientos de maestros como Gaos y Nicol.

[Argumentar] ayuda también a esclarecer conceptos y mediante el esclarecimiento de conceptos también tenemos la capacidad de aclarar nuestro propio pensamiento, y en esa medida, disolver algunas creencias que podrían estarnos conduciendo a opiniones poco fundadas, a prejuicios, en fin, un montón de situaciones que en el pensamiento ocurre y que además puede derivar en malas conductas hacia nosotros mismos, hacia los demás, etc. La filosofía además también ayuda un poco en este esclarecimiento y este es un recurso que ... naturalmente debe de estar presente en la enseñanza de la filosofía (E-3/1).

Proceder con oficio implica un saber sobre el manejo del texto en clave filosófica. La argumentación basada en el conocimiento lógico del lenguaje permite un manejo instrumental de la lectura y la escritura. Ahora, “error sería creer que sólo es técnico como dicen algunos colegas” (E5/2). El dominio técnico es una dimensión implicada en la manera de enseñar filosofía, un aspecto dentro de la concepción profesional.

El proceso de profesionalización de la filosofía en la FFyL es reciente. Apenas, hacia 1960 se establece formalmente el programa definitivo de licenciatura. Recordemos: el plan de estudios 1998 privilegia la formación histórica. El objetivo es preparar al egresado en el dominio de la tradición. El fin de una formación histórica sólida es proporcionar al egresado las herramientas necesarias para desempeñarse como investigador y/o docente.

Se optó por darle cierta objetividad [al plan de estudios], sea como sean las áreas filosóficas o las diferentes tendencias y escuelas, lo importante es que *sea para investigar, sea riguroso, pueda entablar diálogo racional, argumentar ciertas características de lo que se concibe como “la verdadera filosofía”, si habla alemán mejor...punto... cosas por el estilo.* Pero entonces se pensó en una forma muy elevada de este que hacer, y que apunta a la investigación, es decir, a la creación de conocimiento.

Bueno, un poco atrás de esta concepción lo que hay es la idea... a ver yo puedo enseñarle a alguien técnicas para que enseñe, pero eso no me asegura que terminé la carrera *sabiendo ser filósofo o sabiendo filosofía, bueno entonces aseguramos que el egresado se la va a ver de todas, todas, y va a tener todas las habilidades para investigar, si nosotros aseguramos eso va a ser fácil que él aprenda a dar clases, ¿si me explico?*

Entonces piensan en una concepción de filósofo muy rigurosa, muy profesional en términos generales, ¿qué es lo que tiene que saber un profesional que egrese de esto?, entonces aseguran que eso que es la característica principal del... del filósofo... *el pensar, se haga con rigor, se haga con fundamento, se haga con profundidad, de manera sistemática, universal ... todas estas características en el supuesto de que, si sabe hacer esto bien, cualquier otra cosa que haga la va a poder hacer* (E-2/1). [Las cursivas son mías].

El plan de estudios presupone la concepción de una filosofía universal, implícitamente concibe que la verdadera filosofía se ejerce mediante las cualidades-habilidades propias del investigador filósofo como son el proceder metódico, sistemático y riguroso. Queda sobreentendido que, formar como docente no asegura que el egresado podrá dar clases o sabrá filosofía. Así, la justificación de la estructura del plan de estudios del CF concuerda con un perfil profesional enmarcado en la tradición filosófica de la universidad moderna, al que se agrega una comprensión de la historia en sentido intrínseco.

A juicio de los expertos, la enseñanza de la filosofía comprende el concepto de la misma, en palabras más sencillas, la noción sobre qué es filosofía repercute en la manera de enseñarla.⁴⁶ Por consiguiente, las creencias epistemológicas que los profesores mantienen en torno al concepto de filosofía inciden en los juicios, formas y métodos para enseñar su disciplina. Tal es el caso de las siguientes proposiciones: 1) la filosofía es universal y los problemas que plantea al ser humano son perenes, 2) el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa caracterizan la labor filosófica y 3) el trabajo del filósofo es clarificar conceptos, está al cuidado del lenguaje.

Al respecto, un referente que nos atañe es la polémica Gaos-Nicol. En tal debate se halla una fuerte correspondencia entre las ideas sobre qué es la filosofía y el planteo curricular que más tarde originó el primer plan de estudios de la licenciatura de filosofía en el CF de la FFyL. La mencionada polémica tuvo lugar en México durante los primeros años en la década de 1950. Actualmente el debate se conoce como “dos ideas de la filosofía”.

⁴⁶ Asunto discutido en el capítulo I.

Ambos pensadores transterrados mantenían una visión contrapuesta de la filosofía. Gaos planteó la filosofía como una confesión particular, en principio el oficio filosófico para este autor no requería de la sistematicidad y el rigor como vía para llegar a verdades universales. La transmisión de este saber requería pensar sobre la situación, la filosofía se hace a partir de la experiencia personal. Gaos retoma el planteamiento orteguiano sobre el concepto situación, pero añade la cuestión del personalismo. Dicho sea de paso, el personalismo de Gaos puede comprenderse como una herencia de la tradición en la que el filósofo desarrolla un pensamiento propio y con ello interpreta la verdad del mundo.

Por otro lado, la idea de filosofía mantenida por Nicol se contrapone a la de Gaos, según el pensador catalán, el oficio filosófico se caracteriza por la objetividad, la racionalidad, el método y el sistema. La filosofía procede como lo hace la ciencia, sólo así puede garantizar el hallazgo de verdades universales. Frente al proyecto de la filosofía confesional, Nicol suscribe un programa universal de la filosofía perene (González, 2017).

Al discutir, qué es la filosofía y cuál es su función se aborda la cuestión sobre el oficio. Circunscritamente aparece la pregunta: cómo se enseña la disciplina filosófica. “[S]e defiende desde la tradición nicoleana que la filosofía es universal, no hay como filosofías particulares. Entonces, desde esta perspectiva se entiende que no se puede hacer algo así como filosofía mexicana [...] porque eso ya no es filosofía” (E-4/2). Debemos notar que el sesgo en el plan de estudios del CF se enmarca en una tradición de vida reciente en la FFyL, pero de un amplio trasfondo.⁴⁷

La propuesta de Nicol preserva la noción de *logos*.⁴⁸ La filosofía es universal y sus problemas son parte de una tradición a la cual se accede mediante la puesta en acción de un pensamiento sistemático. La idea de filosofía de Nicol se basa en una concepción de ciencia perene. En sentido epistemológico, el conocimiento es semejante al ideal clásico de las ciencias naturales y al de la metafísica clásica. Lo anterior, llevó al pensador catalán a

⁴⁷ Véase el anexo V de este trabajo.

⁴⁸ *Logos* plural de *logoi* es una palabra de origen griego: razón o discurso. En filosofía se emplea con los siguientes sentidos generales: 1) regla, principio o ley; 2) razón, razonamiento; 3) medida, relación, proporción (Audi, 2004). Nicol plantea que el *logos* está asociado al lenguaje como razón, es decir, subyace una relación entre la razón y el discurso con el ser (González, 1996).

proponer que la filosofía es un programa abierto a la investigación, bajo el principio de la evidencia del ser (González 2017).

Si bien, Nicol suscribe la tesis sobre la *crisis de la filosofía* y cuestiona la forma de comprender el papel que tiene esta disciplina en la interpretación del mundo, no podemos tildar el planteo del pensador como una invitación a conservar la tradición filosófica sin más. Por el contrario, la propuesta de Nicol es un posicionamiento crítico frente a la tradición misma. La recepción de su pensamiento en la comunidad académica del CF comprendió la exigencia del oficio, señalada por Nicol, como un llamado a la conservación del oficio mismo, en otras palabras, la noción de logos se asoció a la idea de pureza filosófica. En buena medida, la filosofía institucionalizada en el CF de la FFyL encontró en las ideas de Nicol una justificación a la creencia epistemológica: la filosofía es una disciplina autosuficiente en sentido epistemológico. En el devenir del CF la inercia del academicismo hizo lo propio.

En definitiva, la representación del oficio donde el filósofo es sistemático y riguroso se alberga en la noción de filosofía universal. La narrativa sobre la historia oficial de la filosofía instituye el ser y hacer del oficio. En consecuencia, se legitima una forma estándar de enseñanza de la disciplina. En opinión de muchos, el problema no es enseñar historia de la filosofía, sino la interpretación oculta sobre la misma historia oficial (Gracia, 2010; González y Stigol, 2012; Rabossi, 2008).

A todo esto, el caso del Congreso Nacional de la Sociedad Filosófica Italiana (1999) tuvo como tema la transmisión de la filosofía en la educación media superior y superior. La discusión giró en torno a la utilización del método historicista frente al método problemático en la enseñanza. En el fondo, se percibió un cisma contenido en las formas de enseñanza de la disciplina. En síntesis, se repensó la transmisión de la filosofía y su relación con el futuro de la disciplina. Una de las conclusiones fue que, si bien la lectura del texto filosófico es un recurso fundamental para la enseñanza de nuestra disciplina, el abordaje debe evitar la transmisión enciclopédica predominante en el historicismo (Langella, 2004).

La enseñanza de la filosofía en el CF de la FFyL se asume en el contexto de una tradición, con lenguaje propio, donde el sujeto aprehende: el *dictum* de la historia oficial encarnado en el canon. Las creencias epistemológicas sobre la representación de la profesión

y la cotidianidad del aula son vehículos de objetivación de la realidad en este espacio académico (Berger y Luckmann, 2001).

Los profesores no hacen expreso cuál es la idea pedagógica que tienen para enseñar filosofía, y por lo tanto por qué adoptan el modelo que adoptan, es decir, por qué deciden... dan estas largas clases verbales, con pocos trabajos, por qué no se investiga, por qué no se usan otras herramientas, por qué no se hacen otras cosas, por qué se repite permanente el modelo. Lo veo ahora de manera mucho más clara por la crisis este... sanitaria y la necesidad que tuvimos todos de movernos este en línea ahora, y este, y lo impresionante es que los profesores lo que pensaron que lo único que había que hacer era salir a simular la clase presencial en la pantalla, y eso para mí lo único que refleja es esa dificultad de pensar pedagógicamente ante la enseñanza de la filosofía. (E1-1).

De lo anterior se desprenden dos puntos relevantes. El primero, la permanencia del modelo está contenida en el ocultamiento, no tanto de la adscripción teórica, sino de una dificultad para pensar en términos pedagógicos la transmisión de la disciplina. Es admisible sostener que, si la claridad pedagógica sobre la enseñanza de la filosofía se mantiene oculta, entonces se carece de lucidez sobre el proceso mismo de transmisión. Menuda perogrullada, pero no debemos olvidar la metáfora del pez en el agua; por eso, el modelo vigente de enseñanza en el CF es el catedrático.

El segundo, especialmente el salón de clases es el escenario propicio de construcción de la sociedad en la academia filosófica, pues en este lugar las prácticas docentes tienden a la reiteración (mecanismos de evaluación, formas de transmisión, discursos). Así, la repetición produce el hábito, y con ello se institucionaliza una realidad externa al sujeto. Según Berger y Luckmann (2001) en el curso de la socialización se aprehende la realidad objetiva. El lenguaje mediatiza la internalización de los sujetos y permite la objetivación de estructuras del mundo social con relación a la conciencia individual. Razón por la cual, la realidad tiende a separarse de la conciencia humana que la produce. Por eso, el sujeto se somete a la realidad que ha creado, y con ello tiende a reproducir el orden instituido. Sucintamente, las creencias epistemológicas sobre la representación de la profesión y el espacio áulico establecen un modo de referirse a la realidad de la comunidad epistémica en el CF de la FFyL.

Si acaso, se cuestiona el modo en que se enseña filosofía esto se percibe como un atentado contra la realidad cotidiana.

Si tú me dijeras es que la Facultad de filosofía toda es tradicional y toda está anquilosada y toda está retrasada, no es verdad porque si te dijera lo contrario es que la filosofía es vanguardia de las innovaciones tecnológicas y didácticas tampoco. Va haciendo su quehacer en ese sentido, y creo que una las causas por las que no hay un punto absoluto de hegemonía es que hay mucho pluralismo en términos de sus concepciones y en términos de su práctica docente, bueno pues está este ínter en donde existen un poco de ambas (E-2/2).

De la pluralidad teórica no se sigue necesariamente la diversidad en la enseñanza. En efecto, los absolutos no ocurren. Según vemos, el razonamiento anterior es una manera de contemporizar desde la resistencia al cambio de las formas heredadas. Siguiendo la lógica del argumento referido también podría sostenerse que “[...] un estudiante de licenciatura convive unas seis-ocho horas diarias de lunes a viernes, ¿no? Alguien que se dedica tanto tiempo, pues adquiere un mejor conocimiento más crítica, mejor metodología” (E6-2).

[El] profesor se vuelve como el modelo prominente de la enseñanza de la filosofía, es decir, tú tienes que ver lo que hace el profesor y ver cómo el filósofo interpreta sus ideas delante de ti y eso te va a permitir aprender, cuando dices: ¡a ver!, pero eso no es enseñar filosofía, eso es simple y sencillamente tener a un señor hablando en clase y el proceso de enseñanza, es un proceso muchísimo más complejo que debe de incluir otras cosas.

En el CF como espacio académico la planeación semestral alberga variaciones considerables en los contenidos para una misma asignatura. En consecuencia, cada semestre la oferta académica implica una pluralidad de posturas y corrientes en tanto profesores hay para impartir una asignatura determinada. Empero, se reiteran las prácticas de enseñanza. Los recursos para la enseñanza socorren al hábito: van desde la exposición del docente hasta los mecanismos de evaluación como el ensayo. Las excepciones, cuando las hay, confirman la regla. Las formas de enseñanza estándar reflejan cómo las creencias epistemológicas sobre la representación de la profesión se cristalizan en el método historicista.

La asignatura de Enseñanza de la filosofía ejemplifica lo anterior. En los ciclos 2018-1 y 2019-1 cinco profesores impartieron dicha materia. Sólo un programa abordaba abiertamente un planteamiento psicopedagógico. Y como se recordará, en líneas mucho más arriba, el plan de estudios 1998 de la licenciatura minimiza el área de propedéutica y fortalece el área histórica. “[Un] área propiamente metodológica se borró por completo, quedó reducida a un semestre [...] porque decidieron que lo único que necesitaba saber el filósofo era aprender a leer, lo curioso es que leer lo haces en todas las áreas y en todas las materias

de toda la carrera” (E1/2). La actualización del *Plan de Estudios 1998* redujo el espacio curricular metodológico, antes de eso la formación propedéutica contaba con dos semestres para su enseñanza.

Son escasas las actividades con fundamento pedagógico como práctica de la enseñanza de la filosofía, y cuando alguien lo hace luego, luego, lo señalan y le dicen, oiga maestro no estoy en la prepa, no estoy en la secundaria es la facultad. Como si el nivel sugiriera que... que, ya está pasado de moda utilizar técnicas didácticas o pedagógicas para enseñar, nada más porque es la licenciatura. Sabemos que esto no es así, pero es doble cuando dicen: es la licenciatura y además en filosofía. Entonces como que no va con los filósofos hacer trabajo en equipo o hacer cuestiones muy didácticas, ¿no? Los hace que se regresen a la prepa, según ellos (E-2/1).

Con todo, es posible sospechar sobre lo hasta ahora expuesto:

[Atención], no necesito hacer un dragón un monstruo; por lo tanto, se necesita la didáctica, ¿me explicó? O sea, *las prácticas filosóficas no están... tan deterioradas que entonces el salvamento sea lo didáctico y lo pedagógico*, yo creo que en la condición que está incluso si estuviera muy bien la enseñanza filosófica en la facultad, no hace daño tener más formación psicopedagógica, didáctica y conocimiento de las teorías del aprendizaje, ¿si me explico? Es decir, no es necesario destacar, bueno si lo hiciste y se documenta, ahí está... pero no es necesario crear el monstruo y decir vean ustedes los filósofos, como son torpes, como son negativos, como son hegemónicos, como son... ¿Si me explico? Pintar el monstruo para luego decir y aquí está la solución, más pedagogía más didáctica. (E2/2) [Las cursivas son mías].

El argumento esbozado señala que las prácticas filosóficas no están deterioradas, y por esa razón la panacea no es más didáctica o más pedagogía. Además, al recurrir a la imagen del “dragón –monstruo” sugiere en el planteo del problema la falacia del hombre de paja. Para responder a la cuestión es necesario abrir un paréntesis y señalar la consideración en torno a los debates sobre la enseñanza de la filosofía.⁴⁹

Por ejemplo, en la universidad de la Plata, el programa de pregrado en filosofía se bifurca en dos especialidades, una enfocada a la docencia y otra a la investigación. El efecto de esta separación se tradujo en motivo de análisis. Se problematiza el lugar que ocupa la filosofía en ese país (Cerletti 2007; Obiols 2002; Obiols y Rabossi, 2000). Situaciones similares en España (Ley Celaá) e Italia (Langella, 2004) donde una serie de reformas a la

⁴⁹ Aunque no son motivo de estudio en esta pesquisa, las nuevas prácticas filosóficas es una manera genérica de referirse a formas de enseñanza, divulgación y transmisión de la filosofía, que van desde la filosofía para niños hasta la consultoría filosófica. Para un acercamiento introductorio puede consultarse Sumiacher (2019).

educación han virado la reflexión hacia la enseñanza de la filosofía. En nuestro país la RIEMS de 2008 suscitó un debate que más o menos ha comenzado a abrir la discusión, aún falta por hacer.

La verdad es que el problema se configura al re-pensar el modo en que se enseña la filosofía institucionalizada. En el fondo, se trata de cuestionar la práctica estándar (o si se quiere en sentido kuhniano, la práctica normal) asociada a las creencias sobre el saber y los mecanismos propios de su transmisión. Contemporizar y resistirse son actitudes que intentan mantener la realidad objetivada: la normalidad en la enseñanza de la filosofía. Otras formas de resistencia son los razonamientos que plantean la posibilidad del cambio a partir de las nuevas generaciones docentes o la inclusión de recursos técnicos como las TIC. Cabe aclarar, la edad no es factor determinante, ya que hay jóvenes profesores con prácticas docentes anquilosadas y profesores maduros cuyas prácticas revolucionan la enseñanza.

¿Por qué se enseña así, y por qué se ve a-pedagógico? Por una idea que está en la misma disciplina, no necesito a la pedagogía si la filosofía es la madre de todas las ciencias, y las ciencias de la educación perdón, pero también vienen de la filosofía, y para qué me meto con la pedagogía si la pedagogía si tiene algo que se llama teorías del aprendizaje, que no es más que la forma sucedánea, y minorizada de las teorías del conocimiento filosófico, ¿si me explico? Es decir, la pedagogía es algo subordinado a la filosofía, y por lo tanto todo lo que la pedagogía sabe y hace es porque se lo ha dado la filosofía (E-2/2) [Las cursivas son mías].

La creencia epistemológica sobre que la filosofía es una disciplina autosuficiente en sentido epistemológico es una representación de la profesión, y tiene un impacto profundo en la misma. En este punto es admisible sostener que dicha creencia se transmite en la enseñanza cotidiana del aula y conforma con ello el currículo oculto en el CF de la FFyL.

[En] pedagogía se parte de ciertos presupuestos que se consideran como ya... inamovibles y entonces lo que se hace es tratar de construir una especie de didáctica, una especie de planeación o políticas educativas o lo que sea que... sea la rama del pedagogo en caso, bajo principios que asumen inamovibles digamos ¿no?, entonces de pronto ahí es en donde llegamos a un impase los filósofos tenemos esta característica de cuestionarnos a veces estos principios, pero tenemos que aprender que entonces las ofertas pedagógicas nos ofrecen varias perspectivas que podríamos implementar según el caso al que nos estemos enfrentando (E-3/1).

Con frecuencia parte de la investidura de ser filósofo se materializa en la acción del pensamiento crítico (creencia epistemológica sobre la representación de la profesión), pero irónicamente, con normalidad se da por hecho que la filosofía no necesita de herramientas

pedagógicas. “O sea, hay una resistencia y la explicación [...] es no renunciar al modelo heredado. No ponerlo en cuestión, en el fondo te resistes a ti mismo” (E-1/1).

Más aún, la percepción de la pedagogía se mantiene en continua tensión. O bien los recursos pedagógicos son amarras para pensar libremente, esto es, el “hacer de la pedagogía es cuadrado” y sus recursos técnicos son poco eficaces. O bien es un recurso útil para el ejercicio docente. La tensión se explica de la siguiente manera:

La misma formación [docente] al interior se dé, es decir, se ofrecen cursos, pero cuando ve uno que son psicopedagógicos o didácticos, pues como que no funciona la cosa... no se inscriben, pero ¡ah! ven una cosa muy abstracta cómo ontología en fulano y vamos, ¿no? Entonces *yo creo que lo que hay que hacer es mostrarle a un docente, no a un filósofo solamente, a un docente cómo puede mejorar su práctica con ayuda de ciertas técnicas, ciertas teorías, fundamentos que mejoran práctica cuando un docente, no un filósofo, ve eso el docente lo entiende, incorpora su práctica* o sea y los filósofos no son tontos, entonces si a mí me demuestras que esto funciona para el manejo de un grupo de 60 alumnos, pues yo lo voy a incorporar no lo voy a andar cuestionando si es de origen pedagógico o psicopedagógico o didáctico, o sea yo lo incorporé [...] de repente los filósofos, pues tienen sus propias autoconcepciones de autosuficiencia que no les permiten pasar por ahí, un ejemplo que ni siquiera lo hacen bien, a veces se desprecian las teorías psicopedagógicas (E-2/2).

La dicotomía entre ser filósofo y ser un docente de filosofía es una creencia en torno al papel que tiene el filósofo como pensador. En tal separación, se juega la capacidad de producir o reproducir la filosofía. Debe notarse la influencia de la Historia oficial de la filosofía: la premisa sobre transmitir filosofía o el filosofar.

Cerletti (2005) apunta que la dicotomía Kant-Hegel establece una correspondencia entre la figura del investigador y el profesor de filosofía. A menudo, se da un especial reconocimiento hacia la investigación en detrimento de la labor docente. Las ideas, implícitas o explícitas, que se tienen por ciertas acerca de la naturaleza del conocimiento, de la enseñanza y el aprendizaje tienden a influir en la comprensión de las tareas académicas y están relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en el salón de clases (Schommer, 2004).

Por otra parte, un conocido adagio dice que la mejor forma de ocultar algo es ponerlo a la vista de todos. Nada menos cierto. A mi entender, el currículo oculto es producto tanto de condiciones materiales como simbólicas insertas en un espacio académico determinado.

En otras palabras, lo que se oculta del currículo se manifiesta en relaciones y conductas que tienen los sujetos implicados en la cotidianidad del aula. Si el currículo formal considera dar más peso a determinadas actividades, entonces promueve la segmentación de ciertas asignaturas y conocimientos. Y se da lugar a prácticas que revelan el currículo oculto (Casarini, 2008; Portelli, 1998). Se ha visto a lo largo de este análisis en el capítulo cuatro tal condición sobre el currículo oculto en el CF en la discordancia del perfil de egreso, la falta de claridad en la estructura del plan 1998 y en la práctica del aula a través de los programas semestrales en dos materias del área Propedéutica y método. En este espacio académico se comprende que lo importante es formar para la investigación a través de la enseñanza de la historia en un sentido historicista intrínseco (Glock, 2008).

En el CF es posible enunciar el currículo oculto como la ambigüedad en torno a la valoración sobre la utilidad de un enfoque pedagógico para la enseñanza. Hecho fuertemente asociado a las creencias epistemológicas, con que se transmiten los elementos teórico-técnicos de la profesión. Lo que se transmite es una actitud poco receptiva a considerar recursos pedagógicos en la práctica profesional de la enseñanza de la disciplina.

[Se] ha institucionalizado una idea de lo que es la filosofía, y de lo que es el trabajo en la facultad, en la licenciatura, ¿no? *Se ha institucionalizado, y ésta tiene que ver con todas estas cuestiones que hacen al filósofo así muy excelso, libre pensador, crítico que no necesita más que su entendimiento o su razón y su voz para expresarse, ¿no?* En ese sentido, por ejemplo, tú ve los exámenes profesionales, en los exámenes profesionales te dicen va utilizar un cañón, va utilizar PowerPoint para realizar la presentación y la mayor...pero me la hecho a capela, o sea puro discurso.

Ni siquiera en su examen profesional se animan a presentar materiales porque creen que es sucedáneo, es decir, si no eres capaz de hacerlo con tus propias ideas con tu propio pensamiento y sin más parafernalia tecnológica entonces no lo sabes hacer, es un poco la idea de cubro mis deficiencias con pasarte media hora de un PowerPoint o con mostrarte otras cuestiones, ¿no? [...] Entonces todo eso se reproduce y se institucionaliza, o sea los mismos chavos hasta se ven mal, si no lo sabes decir, si no lo sabes expresar, si no tienes claras las ideas y no puedes estar dos horas ahí defendiéndote, entonces no aprendiste lo mínimo, como si fuera pecado utilizar instrumentos o algunas otras tecnologías o estrategias (E-2/1) [Las cursivas son mías].

Se institucionaliza un modelo actitudinal sobre lo que es el filósofo profesional. Supuestos como el pensamiento del libre pensamiento, crítico y representaciones semejantes son creencias a las que se apela constantemente para distinguir el hacer propio de la filosofía. Lo anterior muestra una forma en la que el currículo oculto se transmite a los estudiantes.

Bajo esta línea, no debemos obviar que estudiar el currículo oculto implica hacer visibles los “marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan y pasan a ser formas de abordar los problemas prácticos de la educación” (Gimeno, 1992: 4). En principio, dos puntos destacan. El primero se traduce en la individualidad del pensamiento. El segundo, el diálogo unidireccional. Digamos que estos puntos enmarcan la cotidianidad en el aula de filosofía en la FFyL. Aún bajo el halo del mito fundacional de la historia oficial de nuestra disciplina, la comunicación de ideas entre profesores y estudiantes se encuentra restringida.

Dos asuntos al respecto. El primero, la ausencia de asignaturas que tengan como fin desarrollar habilidades dialógicas, como el debate. “Lo cierto es que no hay ninguna materia donde ellos [los estudiantes] puedan realmente... aprender, no sólo a escribir, que eso más o menos lo vamos haciendo a partir de las materias, y de los ensayos y de todas estas cosas; si no hablar, a cómo expresarse, cómo debatir, cómo participar en un debate” (E-5/2).

El segundo, percibir al estudiante como un eterno aprendiz, como se encuentra en formación aún no es filósofo. “Mira, cuando uno llega a quinto semestre está como en la adolescencia filosófica” (E-3/2). La metáfora de la adolescencia filosófica presume la objetivación de una actitud, por parte de algunos enseñantes.⁵⁰ Se comprende que el educando se encuentra en formación y su estatus ontológico frente al conocimiento es inacabado. Por ende, se le sitúa en una posición de subordinación: “[...] se requieren profesores que guíen más a los alumnos y bueno entonces ahí no habrá mucha oportunidad para que discutan, entonces es el *magíster dixit*. El maestro dice: ¡a ver espérense!, primero aprendan y luego ya discuten [...]” (E-2/2).

Podemos inferir que la creencia epistemológica que concede al oficio filosófico esclarecer conceptos y cuidar el lenguaje preconice la manera de entablar diálogo con los estudiantes. Sin ir más lejos:

[Si] tú llegas al salón de clases y casi, casi te paras como siendo la autoridad que les vas a enseñar la... la verdad de lo que dice Hegel, lo que dice Kant y no los pones a participar no te hacen caso ¿no?, no... no suelen ser muy entusiastas en ese sentido ¿no?, Entonces siempre como... creo que en ese sentido tenemos que crearnos modos de captarles otra vez la atención a esos estudiantes [...].

⁵⁰ La adolescencia suele ser representada como un estado de indefensión. Así, el periodo de formación del adolescente cuyo objetivo es su desarrollo por extensión también lo enmarca en una relación de dependencia (Bustelo, 2007).

Son generaciones que están pidiendo nuevos modos de... de enseñanza ¿no?, o sea, que ya no son generaciones que no les gusta mucho que llegue el profesor y que se pare frente a ellos en un salón de clases y que les dé una clase a modo catedrático, para ellos es casi como algo muy aburrido pero pues sí... eso, creo que eso es un reto para nosotros sobre todos los profesores jóvenes, tratar de no reproducir estos métodos de enseñanza de nuestros profesores, sino buscar otros modos de enseñar filosofía ¿no? (E-4/2). [Las cursivas son mías].

Las prácticas asentadas en el currículo oculto guardan relación con las creencias epistemológicas de algunos profesores en el espacio institucional. Lo anterior encuentra sustento en la valoración que tiene la figura del filósofo que da cátedra. Es plausible admitir que este rasgo tenga sustento en una idea ampliamente difundida y aceptada en el CF de la FFyL: la filosofía se aprende mediante el ejemplo del maestro.

Podemos sostener que, la percepción sobre la utilidad del saber pedagógico para la enseñanza de la filosofía es una creencia epistemológica limitante, la cual propicia una práctica docente estándar.

[No] nos interesa formar para la docencia, ¿por qué? Pues por esta gran idea de tener a la filosofía como algo muy inmaculado, que solamente sirve para la investigación y que además es autosuficiente para enseñarse. O sea, si la filosofía, libre de cualquier técnica y de cualquier estrategia, sin ningún enfoque psicopedagógico ni nada por el estilo, se sostiene por sí sola eso es la creencia, ¿no? (E-2/2).

En consecuencia, el desarrollo de habilidades profesionales es inconsistente tanto en su dimensión de formación docente y de investigación. Un matiz importante. La construcción de la realidad implica una diversidad de objetivaciones, mismas que dan posibilidad al proceso de institucionalización. Si bien el espacio áulico y la relación pedagógica mediada por el influjo de las creencias epistemológicas docentes instituyen un aspecto esencial del currículo oculto en el CF de la FFyL, este hecho no apuntala del todo el papel de la pluralidad teórica ínsita en el currículo formal.

Recordemos las dos suposiciones señaladas en el capítulo tres. La primera es que la comunidad docente y administrativa del CF no tiene un interés evidente en dialogar sobre los cambios curriculares. La segunda que tal comunidad tiene dificultades para lograr consenso sobre los posibles cambios curriculares. Existen situaciones internas asociadas a las creencias epistemológicas: 1) el desconocimiento del plan de estudios y sus objetivos generales y particulares y 2) el disenso sobre qué contenidos cambiar en el plan de estudios.

[El] sesgo de las... de los especialistas, ¿no? Por más objetivos que sean los especialistas, es decir, yo soy mexicanista, entonces le voy a dar un enfoque mexicanista, ¡ah!, pero el otro es fenomenólogo, luego entonces, le voy a dar ese enfoque, el otro es analítico, la analítica es la mejor... Es la lucha de los sistemas [...] (E-2/1).

Si como se ha dejado ver las creencias epistemológicas sobre la profesión restringen el vínculo con la disciplina y la práctica pedagógica, éstas también enmarcan la relación al interior entre las diversas adscripciones teóricas dentro del CF. Al respecto:

Entonces yo creo que sí es un problema que hay ahí en la facultad y debería de mejorarse, aunque creo que también va a ser muy difícil mejorarlo porque los profesores se aferran a lo de... *yo creo que mal entienden esto de libertad de cátedra y se aferran a que ellos pueden dar lo que quieran ¿no? [...] hay ciertos grupos que, obviamente, tienen sus propios intereses dentro del colegio y dentro de la facultad [...] en las reuniones pues los profesores defendían la libertad de cátedra y entonces decían que ellos podían dar pues lo que quisieran ¿no? Así tal cual (E-4/2). [Las cursivas son mías].*

Se aprecia la libertad de cátedra como el pre-texto para el despliegue de la creencia en donde el filósofo desarrolla un pensamiento propio y con ello interpreta la verdad del mundo. A partir de esta creencia se normaliza una forma de práctica docente: la lectura personal de la filosofía, el sesgo es infranqueable. Los saltos en los contenidos básicos debilitan la eficacia de la enseñanza de nuestra disciplina pues domina una visión historicista en la estructura del *Plan de Estudios 1998* a la vez que en la práctica docente cotidiana las creencias epistemológicas restan importancia a la implementación de recursos didácticos. La consecuencia es la retracción hacia el método de enseñanza catedrático. Las creencias epistemológicas sobre la representación de la profesión, el domino teórico y el domino técnico enarbolan el currículo oculto en el CF. El efecto es un círculo vicioso que entrapa la práctica docente e impacta en la formación del estudiante y en su ejercicio profesional tal y como se ha detectado en el PMF (1992), en el DP (2017) y más recientemente en el TI (2020), en donde incluso se señala la dilatada respuesta de la comisión revisora del CF para elaborar un diagnóstico sobre el plan de estudios vigente con el objetivo de actualizarlo.

Sobre el mismo asunto:

Bueno, seguramente tiene que ver con los grupos, o sea hacer un plan de estudios, este... pues llamas a los especialistas, ¿no? Y la pregunta es ¿quiénes son los especialistas? Entonces el que los llama regularmente, la autoridad, pues llama a los que conoce, a lo mejor se atreve a llamar a los que no conoce, se vuelve una cuestión así de grupo. Entonces ¿cómo se conforman los grupos que finalmente van a tomar las decisiones, sobre lo que va a ser una carrera?

Bueno, pues, entonces tiene que ver mucho con los grupos y las formaciones, eso ya le da un sesgo al currículum que va a integrar o va a resultar en un plan de estudios. Y la segunda cuestión es que quiénes tienen en sus manos elaborar esos documentos, creo que, desde el punto de vista de la teoría curricular, se saltaron un paso y ese paso es que toda licenciatura requiere una investigación de campo, para entender cuáles son los problemas que esa licenciatura va a resolver, [...] pero *nunca hubo un análisis de la realidad... que nos dijera necesitamos filósofos para que resuelvan estos problemas, y entonces se hace la carrera de filosofía, ¿si me explico?* En términos de teoría curricular, nunca hubo ese diagnóstico de la realidad que fundamentará la carrera, (E-2/1). [Las cursivas son mías].

Además, hay que considerar lo siguiente:

¿Qué es lo que ocurre? El plan de estudios no fue dado a conocer con suficiencia, de hecho, sigue teniendo muchísima ignorancia entorno a él, y claro, esto... esto es una cosa muy complicada, a mucha gente, incluidos profesores, no conocen a fondo el plan de estudios ¿no?, y lo que tenemos es un plan que se va siguiendo semestre a semestre de manera muy desarticulada [...] porque a veces el profesor considera que su materia se ciñe estrictamente a sus contenidos que además el mismo propone como parte de su libertad de cátedra ¿no? Y entonces se pierde un poco de vista que, claro, que hay libertad de cátedra y desde luego que se pueden adecuar los contenidos, pero siempre tratando de respetar los contenidos mínimos que existen en el plan de estudios, evidentemente. (E-3/1). [Las cursivas son mías].

Al operar de forma desarticulada, ocurre que cada docente asume que ciertas habilidades y contenidos básicos también se revisan y desarrollan en otras materias. Líneas arriba se evidenció: si la claridad pedagógica sobre la enseñanza de la filosofía se mantiene oculta, entonces se carece de lucidez sobre el proceso mismo de transmisión. Considero que revertir esta situación implica un giro en la enseñanza para reflexionar sobre la importancia que tienen nuestras creencias sobre qué es la filosofía en la práctica docente.

El asunto es claro, el plan de estudios de 1998 necesita replantearse y fijar con claridad el perfil del licenciado en filosofía. Además, tomar en cuenta un sentido práctico para el ejercicio de la profesión, situación que contraviene a más de una concepción sobre qué es la filosofía.

[Esos] grupos académicos por supuesto quieren que se imparta Kant y quieren que Kant se enseñe, pero esos grupos académicos lo que no hacen es explicarse y explicarnos cómo se enseñan sus autores, ¿sí? O sea, paradójicamente hay un grupo que si ha trabajado mucho eso y es un grupo muy interesante, que son los lógicos. Los lógicos se dieron cuenta hace muchos años ya, que la enseñanza de la lógica era un problemón, y que uno de los problemas de la enseñanza de la lógica era cómo se enseña (E-1/1).

Pese a esto, se han dado lugar a algunos encuentros para plantear una modificación al plan de estudios 1998.⁵¹ Subyace la pregunta ¿qué clase de profesional de la filosofía se quiere formar?

[Hace] no mucho estábamos intentando revisar el plan de estudios y entonces la discusión fundamental era... giraba en torno a qué clase de profesional tiene que salir de la facultad, y entonces claro la corriente más dominante, pensaba que el tipo de egresado de la facultad tenía que ser un investigador en filosofía, habíamos un grupo que decíamos, ¡ojigan, pero eso es irreal!, los filósofos se dedican a un montón de cosas y son bien poquitos los que se dedican a la investigación. Entonces, si tú metes ese como el único perfil, lo que haces es arruinarle la vida a un montón de gente, porque no la estás preparando para enfrentar con herramientas a un mundo que le va a demandar otro tipo de conocimiento, otro tipo de aplicación de sus habilidades adquiridas. No fuimos muy lejos porque es un problemón tratar de avanzar en una revisión del plan de estudios, pero era una discusión muy fuerte, el perfil del egresado, y por lo tanto ¿qué cosas tenías que enseñarle? (E-1/1)

Dadas las creencias epistemológicas de la profesión el currículo formal se convierte en un territorio. El objetivo es ocupar un lugar para transmitir una concepción determinada de la filosofía. Según vemos, en la agenda epistemológica de los docentes se encuentran los mecanismos de reproducción del modelo, siempre que se perciba al currículo formal como un territorio viable para expandir las creencias epistemológicas sobre la filosofía. Este hecho involucra el sentido de la enseñanza, la determina a procesos de objetivación y termina por instituirse una práctica estándar para transmitir la disciplina.

La enseñanza de la filosofía en el CF de la FFyL requiere repensar qué función tendrá el licenciado en la sociedad, no se trata de descartar la tradición sino de revalorarla poniendo filtro a la historia oficial.

Para cerrar este apartado, la relación entre las creencias epistemológicas sobre la representación de la profesión son un elemento clave en el currículo oculto del CF de la FFyL. En este espacio académico se percibe la filosofía como una actividad autosuficiente por lo que se obvia los posibles beneficios de implementar recursos didácticos en la enseñanza de la filosofía.

Trascender la condición actual en el CF supone reorientar la práctica docente desde una actitud filosófica que fomente el diálogo, principio básico de la filosofía, mismo que está

⁵¹ Véase en el Anexo II el Cuadro 3 Periodos Históricos de la filosofía en México.

ausente en el conjunto de creencias epistemológicas sobre la representación de la profesión. Comprender que el diálogo filosófico no se trata del dominio del discurso, sino del intercambio de ideas, ello da paso al cuestionamiento de las formas instituidas en la enseñanza. Este hecho permitiría reconocer que la filosofía no es ámbito exclusivo del profesional sino de todo aquel que se proponga pensar por sí mismo, y que en todo caso el papel del profesor de filosofía es el de un guía en la transmisión del oficio (Amilburu, 2014). De ahí la necesidad de resignificar al estudiante como un filósofo en formación que necesita desarrollar las habilidades de la profesión, esta diferencia evita la actitud academicista extensamente expuesta.

No se trata de una propuesta romántica, sin más, alejada de los elementos teórico-técnicos implícitos en el cultivo de la disciplina filosófica. Dentro de las posibilidades para pensar la enseñanza de la filosofía la propuesta de Cerletti (1996, 2005, 2007, 2008) invita a replantear el tema de la enseñanza como un problema filosófico, y con ello se sugiere que en la transmisión del saber filosófico anida la tensión entre la repetición y la repetición creadora, esto es, la transformación del conocimiento acumulado por la tradición ha de servir para su apropiación, pero desde un proceso crítico (Benítez, 2000; Collela, 2014).

En conclusión, el diálogo desde una actitud filosófica sería un vehículo útil en la organización de la comunidad epistémica en el CF. Así, sería posible cambiar prácticas como la enseñanza catedrática y descentralizar la visión parcelaria de los grupos académicos en este espacio institucional que, como hemos visto, son consecuencia de las creencias epistemológicas y la articulación del currículo oculto.

Reflexiones finales: visualizando una ruta de propuesta

El plan de estudios vigente cumple con sus objetivos de manera parcial, pues no se habilita al egresado en el desarrollo de las habilidades en la investigación y la docencia. Como se ha visto los resultados son escasos. Una de las razones para que no se logren los objetivos del plan de estudios es la relación entre las creencias epistemológicas y el currículo oculto. La situación es compleja porque los profesores que actualmente forman a los futuros egresados tienden a percibir que no es necesario incorporar en su práctica docente elementos pedagógicos.

A partir de esto hay un doble efecto. Por un lado, se minimiza la importancia de reflexionar sobre la manera en que se enseña filosofía en el CF. Por otro lado, se percibe el currículo como un territorio en el que únicamente se contempla la enseñanza de ciertas corrientes filosóficas dominantes en el CF. Los resultados son una práctica docente arraigada en el modelo catedrático, el desconocimiento general del plan de estudios por parte de los profesores, la dificultad al interior de la comunidad docente para dialogar pedagógicamente sobre los cambios necesarios en el programa de estudios. En la base las creencias epistemológicas sobre la representación de la profesión son una constante que enmarca una condición de estatismo en esta comunidad académica, es decir, normaliza la práctica docente.

Quizá resulte tentador proponer un modelo de enseñanza de la filosofía, algo así como una didáctica general o específica; sin embargo, consideramos que una propuesta de ese tipo no tendría el efecto deseado porque los modelos estándares albergan dificultades. En ese sentido, la enseñanza de la filosofía no debe recurrir a métodos rígidos o formulas. Por el contrario, pensamos que para enseñar filosofía el principio base es el cambio de paradigma hacia una actitud filosófica en la enseñanza.

A lo largo de este trabajo hemos logrado elucidar el problema sobre la enseñanza de la filosofía en el CF por lo que enunciarnos algunas recomendaciones generales sobre el plan de estudios y con relación a las prácticas docentes.

En cuanto al plan de estudios:

Fomentar el conocimiento del plan de estudios entre los docentes del CF con el fin de que se reconozca la importancia de los objetivos generales del plan de estudios, las áreas de conocimientos, los objetivos y contenidos mínimos de cada asignatura a impartir.

Fortalecer el área Propedéutica y método mediante una reestructuración que dé continuidad a las materias que conforman esta área de conocimiento. Priorizar las asignaturas enfocadas al desarrollo de habilidades bajo la modalidad de taller. Por ejemplo, Textos filosóficos podría ser ese espacio curricular en donde la práctica constante de la escritura y lectura se diera bajo la forma de taller, es decir, pasar de la noción del curso teórico-práctico a una dimensión totalmente práctica de la asignatura. Para ello las formas de evaluación y el modo de trabajo en el aula tendrían que enfocarse en la configuración de equipos de trabajo y en la monitoria del docente.

Unificar criterios para la asignatura de Enseñanza de la filosofía. Dirigir la asignatura hacia los contenidos y prácticas que el estudiante necesita para el desarrollo de las habilidades docentes. Idealmente la generación de un programa de prácticas profesionales ayudaría al estudiante a reconocer su vocación docente y refinar las habilidades necesarias para su ejercicio profesional.

Actualizar el plan de estudios y plantearse un ejercicio profesional del egresado en filosofía realista, es decir, formar para una sociedad en donde el licenciado en filosofía puede desempeñarse como consultor además de docente e investigador. Idealmente constituir asignaturas donde el contenido curricular esté dirigido a la divulgación y/o a la consultoría filosófica.

Incitar la creación de grupos de investigación y talleres filosóficos estudiantiles, si el plan de estudios 1998 pretende desarrollar tales habilidades en los estudiantes estos tendrían que practicarlas constantemente, por medio del trabajo entre pares y con el acompañamiento y asesoría de los profesores.

Reconocemos que este conjunto de actividades supone la creación de nuevas áreas de conocimiento en el plan de estudios y al mismo tiempo significaría cambiar el paradigma de enseñanza historicista que mantiene el CF.

En cuanto a la práctica docente:

Reflexionar y evidenciar la concepción o corriente teórica a la que de manera personal se adscribe el docente, un ejercicio de esta naturaleza permitiría reconocer qué entiendo por filosofía y establecer una correspondencia con la manera de enseñarla. En el fondo, explicitar las creencias epistemológicas del docente.

Propiciar el trabajo docente. La articulación del trabajo colegiado por áreas de conocimiento y el diálogo entre las mismas. Lo ideal sería la creación de un programa de investigación sobre la enseñanza de la filosofía.

Estimular la creación de materiales didácticos para la enseñanza de la filosofía. En este aspecto es de gran utilidad retomar la experiencia de grupos académicos como el de Lógica.

Incentivar coloquios internos sobre la práctica docente en el CF. Abrir el diálogo y la discusión pedagógica es oportuno tanto para la comunidad docente como para la comunidad estudiantil.

Finalmente, en esta investigación la aproximación es exploratoria, aunque se ha obtenido claridad entre la relación de las creencias epistemológicas con el currículo oculto en la enseñanza de nuestra disciplina en el CF de la FFyL aparecen cuestiones que abren otras posibles líneas de investigación al respecto. Por ejemplo, ¿cómo es el sujeto del conocimiento en filosofía? Una primera respuesta es que ese sujeto es colectivo y dialógico. Si se reconoce que el sujeto del conocimiento en el aula es un interlocutor, entonces se da un primer paso en la transformación de la enseñanza estándar, quizá esta sospecha sea el inicio de próximos trabajos.

Epílogo

Me encontraba en el tercer semestre de la licenciatura en filosofía.⁵² Cursé la materia de Estética con la maestra Renata, reconocida como una de las profesoras más destacadas dentro del ámbito académico en el Colegio de Filosofía. Recuerdo que revisábamos el eje temático de la verdad poética. Se analizaba si la verdad poética configuraba, como proponía Zambrano, conocimiento. El concepto de razón resultó clave para desarrollar la argumentación, claro que la razón y la poesía parecían establecer una especie de tensión. Para muchos de mis compañeros parecía un contrasentido conceptual.

Un día Ana planteó las siguientes preguntas a la maestra Renata: ¿por qué la razón siempre es racional?, ¿el conocimiento no puede revelarse a través de los sentimientos?, ¿por qué siempre la razón tiene tanta importancia? Ante las preguntas todos reímos. Recuerdo la reacción de Ana entre una especie de desconcierto reflexivo y vergüenza.

Renata respondió, con la ironía que le caracterizaba, algo así como la razón no puede ser irracional, ¿qué les enseñan en las materias de historia y textos filosóficos? Más de uno nos quedamos con la impresión de que las preguntas planteadas por Ana respondían a una mala lectura del tema y quizá algunos notaron un cuestionamiento genuino, pero alejado de la filosofía, más cercano a los estudios de letras ¡Que equivocados estábamos todos!

A la distancia, la pregunta de la maestra Renata me resulta paradójica.

⁵² Comparto un breve relato desde mi experiencia como estudiante en el CF de la FFyL. Los nombres de mis compañeros y maestra los cambio para conservar el anonimato de las personas.

Anexo I

Cuadro 1 Categorías sobre la enseñanza de la filosofía		
Autor	Planteamiento general	Categorías en tensión
Benítez (2000). “Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos”	La cultura filosófica se constituye mediante la enseñanza y el aprendizaje de la historia de la filosofía y los hábitos filosóficos.	La reconstrucción histórica y la reconstrucción racional son complementarias en el ejercicio profesional de la filosofía.
Boavidia (2006). “De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación”.	La filosofía carece de una enseñanza específica pues históricamente se ha subordinado su enseñanza a una pedagogía y didáctica clásica.	La enseñanza de la filosofía se ha erigido bajo el paradigma histórico de ser un momento segundo de la elaboración reflexiva.
Castorina (2004) “Las creencias del sentido común de alumnos y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía”.	Revisa la importancia y significación de las creencias del sentido común y sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía tanto de docentes y alumnos.	Los juicios y evaluación del profesor de filosofía no son neutrales. Hay restricciones que derivan de la tradición filosófica a la que pertenece, al modo de transmisión del saber filosófico, propia de cada universidad.
Cerletti (2005). <i>La enseñanza de la filosofía como problema filosófico.</i>	La filosofía se enseña como un problema filosófico desde el filosofar.	Filosofía y filosofar constituyen la tensión. La producción filosófica está asociada a la investigación y la reproducción de la filosofía a la enseñanza.
Domínguez (2019). “Espectros en la formación filosófica. El caso del posgrado en filosofía de la UAM”	El concepto de <i>espectro</i> (Derrida) impacta en la formación de los alumnos de posgrado desde una herencia filosófica.	El ideal modélico plantea la exigencia de ser filósofo. El ideal regula la formación desde la tradición filosófica e impacta en las prácticas e identidad de docentes y alumnos.
Hierro (1977). “La enseñanza de la filosofía en la universidad”	La manera de concebir la libertad académica, determina la forma de enseñar filosofía en la universidad.	Sistema de enseñanza dialógico versus el sistema de enseñanza didáctico.
Obiols (2002) <i>Introducción a la enseñanza de la filosofía.</i>	La enseñanza de la filosofía basada en un análisis sobre sus modelos enseñanza y el esbozo de una propuesta didáctica.	El filósofo es creador y el profesor de filosofía reproductor del pensamiento filosófico.

Cuadro 1 Categorías sobre la enseñanza de la filosofía		
Autor	Planteamiento general	Categorías en tensión
Rabossi (1986). “La Filosofía y las Facultades (de Filosofía). Dos modelos vigentes y un modelo deseable”.	Se enseña filosofía en las facultades latinoamericanas de manera acrítica.	Se aprende filosofía internalizando mecanismos discursivos por los grandes filósofos. Tres modelos: dogmático, ecléctico y crítico. Sólo el último desarrolla el filosofar.
Sumiacher (2012). <i>Críticas a la educación filosófica :hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del siglo XXI</i>	La enseñanza de la filosofía y su relación con las nuevas prácticas filosóficas.	Revisión crítica sobre la figura del filósofo en Kant y Hegel. La filosofía puede potenciarse bajo otros dispositivos de enseñanza como la consultoría.
Tozzi (2007). “Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar”	En la enseñanza de la filosofía subyace un discurso antipedagógico dominante que subestima la dimensión pedagógica de la profesión.	Formación inicial y continua excesivamente académica versus prácticas innovadoras para enseñar filosofía.

Fuente: elaboración propia con base en la revisión bibliográfica señalada en la columna Autor.

Anexo II

Cuadro 2 Cronología de filosofía en México	
Fecha	Evento
1533	Se funda la Real Universidad y Pontificia de México.
1551	Cédula Real declara que la universidad desarrolla un estudio religioso: Filosofía escolástica.
1553	13 de junio se matriculan los primeros alumnos de filosofía en la universidad.
1571	Llegada de los jesuitas a la nueva España.
1576	Cédula del 2 noviembre tensión por la expedición de títulos entre el Colegio de la Compañía de Jesús y la Real y Pontificia Universidad de México.
1580	Cédula real se dispone una cátedra de lengua de indios.
1833	Octubre, queda abolida la universidad juntos con los colegios de la ciudad de México, pues la educación que ofrecen es monacal y no civil.
1834	Se reorganiza la Universidad y los colegios, se establece la enseñanza de la filosofía y no de la teología.
1854	Reforma a la educación por Santa Anna a la preparatoria.
1857	Se decreta la cancelación de la Universidad.
1865	La Universidad desaparece de nuevo por decreto de Maximiliano.
1867	Ley orgánica de instrucción pública en el DF reorganiza la educación preparatoria bajo principios liberales y positivistas.
1867	2 diciembre fundación de la Escuela Nacional Preparatoria por Gabino Barreda.
1867	De los años 1867 a 1910 la filosofía en México se cultiva en los seminarios con perspectiva escolástica y en la preparatoria con perspectiva positivista.
1881	7 abril Justo Sierra presenta a la cámara la propuesta de creación de una universidad que garantice la vigencia del positivismo.
1907	Se crea La sociedad de conferencias.
1909	28 octubre se formaliza el Ateneo de la juventud.
1910	1910 Justo Sierra funda la Escuela Nacional de Altos Estudios.
1910	Lema de la universidad: “Por la Patria, por la Humanidad”.
1910	Discurso de Sierra creación de la universidad, 22 septiembre.
1910	Entre los años 1910 a 1924 quedan prefigurados los elementos que darán base a la FFyL.
1911	De 1911 a 1914 el lema de la universidad fue “Libertad y Constitución” con sus variantes “Libertad y Constitución”; “Reforma, Libertad, Justicia y Ley” y “Constitución y Reforma” durante los años constitucionalistas.

Cuadro 2 Cronología de filosofía en México

Fecha	Evento
1912	El diputado José María Lozano afirma que la Escuela Nacional de Altos estudios no ha podido implementarse por falta de un profesorado competente se inicia un debate entre las facciones liberales y conservadoras: positivistas <i>versus</i> liberales metafísicos.
1916	Plan General 15 febrero Escuela Altos Estudios por Miguel E. Schulz.
1920	Lema de la universidad “Por la Investigación y la Ciencia al Amor y al Servicio Universales”.
1920	20 enero el consejo Universitario aprueba un nuevo plan de estudios. El primero de constancia oficial.
1923	Ezequiel A. Chávez segunda vez nombrado director la universidad, 28 agosto.
1923-1924	Ezequiel A. Chávez promueve el Plan General de Estudios e Investigaciones Científicas.
1924	23 de enero <i>Memorándum</i> de Ezequiel A. Chávez en el que expone seis grupos de enseñanza indispensables para la Escuela Altos Estudios.
1924	23 febrero plan de estudios enviado por el subsecretario de Educación Gastélum 3 secciones.
1924	22 de agosto por decreto del presidente Álvaro Obregón se funda la FFyL.
1924	23 diciembre por decreto presidencial la FFyL queda como institución libre de enseñanza, por recortes presupuestales se da la suspensión del subsidio a FFyL.
1926	Se instituye un nuevo ordenamiento académico en la facultad y queda constituida por las secciones de Filosofía y Ciencias, Letras e Historia.
1929	A principios de año se promulga el decreto de la operación por separado entre la Normal Superior y la FFyL.
1931	10 marzo, Caso director, se aprueban los nuevos planes de estudio de FFyL. Cambia la estructura a cursos semestrales.
1933	Mascarones es sede de la facultad de filosofía de 1933-1954.
1934	Cambia el nombre de la facultad a Facultad de Filosofía y bellas Artes. Se conformó la universidad por la Escuela Nacional de Arquitectura, Artes Plásticas, Filosofía y Letras y la Superior de Música.
1935	1 marzo entra en vigor el nuevo plan que contempla adiciones, modificaciones y suspensiones al plan de 1931.
1936	Cambia nombre a Facultad de Filosofía y Estudios Superiores.
1937	1 febrero Comisión Permanente de Planes y Programas de Estudios sugieren cambios al plan de 1931 los cuales entran en vigor en 1939.
1938	Recobra el nombre a FFYL.

Cuadro 2 Cronología de filosofía en México	
Fecha	Evento
1939	Incorporación de los profesores del exilio español.
1942	Ampliación al plan de 1939. De 1943 a 1951 los planes funcionaron con la ampliación del plan de 1939.
1943	Creación del profesorado de carrera.
1943	23 de julio se aprueban ampliaciones al plan de estudios por la Academia de Profesores y Alumnos de la FFyL.
1952	Se modifica radicalmente la estructura académica de la facultad y con ello los planes de estudios de todos los colegios.
1954	Ciudad Universitaria es sede, a la fecha, de la Facultad de Filosofía y Letras.
1956	25 julio queda constituida la facultad por 8 colegios.
1960	Hasta 1960 operan los planes elaborados en 1956.
1960	Director Francisco Larroyo reabre el nivel de licenciatura.
1960	Leopoldo Zea reestructura los planes de estudios de todas las carreras mediante las “Normas Generales”.
1966	30 noviembre el Consejo Técnico Universitario aprueba el reglamento General de Exámenes para 1967.
1972	17 de marzo creación del Sistema Universidad Abierta.
1973	El colegio de Psicología se separa de la facultad y funda una propia.
1973	11 septiembre se crean diversos centros de investigación en la FFyL.
1978-1982	Dr. Abelardo Villegas se preocupa más por revisar y adecuar los planes ya existentes de la facultad.
1992	13-24 enero encuentro de la FFyL mediante diez coloquios se convocó a una reflexión crítica de las distintas disciplinas, el interés sobre la revisión analítica de los planes y programas de estudios.
1993	Se discute en torno al Reglamento interno de la facultad de filosofía para para la presentación de exámenes profesionales aprobado el 12 de febrero por Consejo Técnico.
1993	Creación de la maestría y doctorado en filosofía de la ciencia, 11 marzo.
1998	Se aprueba el 02 de marzo una actualización al Plan de estudios de la licenciatura de filosofía, la cual entra en vigor al año siguiente.
2008	Reducción del 50 por ciento de la carga horaria al plan de estudios de filosofía.
2018	Foro “Sentido, enseñanza y ejercicio de la filosofía, un encuentro para la renovación del plan de estudios de la licenciatura en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM”, evento donde se discute una reforma al plan, no se logran acuerdos.

Fuente: elaboración propia con base en la revisión de Menéndez (1994) Vera (1994) y Villegas (1994).

Cuadro 3 Periodos históricos de la filosofía en México

Colonial	Positivismo	Escuela Altos Estudios	Facultad de Filosofía y Letras
<p>-La enseñanza de la filosofía es una actividad subordinada para la comprensión de la teología.</p> <p>-La filosofía se entiende como un arte liberal.</p> <p>-Método escolástico guía la enseñanza de la filosofía. Arraigo de la noción <i>Magister dixit</i>.</p> <p>-La Real y Pontificia Universidad de México es la única institución que expide los títulos de maestro y doctor.</p> <p>-Se utiliza un manual elaborado por el maestro para leer “texto filosófico”, sin manual no hay enseñanza.</p> <p>-Se enseña filosofía en los colegios jesuitas.</p> <p>-Destacan figuras como Fray Alonso de la Veracruz, Sigüenza y Góngora.</p>	<p>-Se crítica la actividad filosófica abstracta desligada de la verdad científica y el método que raya en la enseñanza dogmática.</p> <p>-Gabino Barreda funda la Escuela Nacional Preparatoria en 1867.</p> <p>-El positivismo de Comte se toma como perspectiva filosófica para educar. Así, las humanidades quedan excluidas de un papel central en la formación del bachiller.</p> <p>-La moral filosófica se enseña bajo la idea de gimnasia. Se trata de que este conocimiento sirva para la transformación del hombre en términos de progreso.</p> <p>-La Escuela Nacional Preparatoria fundada por Barreda asume la perspectiva positivista, las nociones de orden y progreso influyen en desde una agenda política a una agenda educativa y viceversa.</p> <p>-El método científico guía la enseñanza. Se pone énfasis en el proceder experimental e hipotético para las clases de ciencia y el proceder catedrático para las materias no experimentales.</p>	<p>-Surge como un proyecto con la intención de formar profesores a nivel universitario y con el fin de desarrollar el avance universitario del país.</p> <p>-Justo Sierra funda la escuela en 1910 y tiene la visión de formar sabios.</p> <p>-Se oponen al proyecto los positivistas dogmáticos y tildan a la Escuela de Altos Estudios de ser una institución inútil para una sociedad que no tiene las condiciones mínimas para desarrollar estudios superiores.</p> <p>-La filosofía se concibe por Sierra y los académicos como un estudio humanístico de importancia para el desarrollo humano.</p> <p>-El método de enseñanza es el catedrático y la conferencia centrado en el aprendizaje de la historia. Asignaturas como historia de la filosofía son el eje curricular de la disciplina filosófica.</p> <p>-Surge el Ateneo de la Juventud, toma el modelo de conferencia para presentar sus trabajos. Destaca la crítica al canon filosófico tradicional, leen a los autores modernos.</p>	<p>Primera fase apropiación filosófica</p> <p>-Se funda en 1924 por decreto del presidente Álvaro Obregón.</p> <p>-La enseñanza de la filosofía se concibe a partir del modelo histórico. La forma se basa en la cátedra. Se configuran asignaturas eje como historia de la filosofía y filosofía de la historia a lo largo de las reformas a los planes de estudio.</p> <p>-Los planes y programas se conforman de acuerdo con un eje histórico de los presocráticos a los modernos. El objetivo es formar un docente investigador.</p> <p>-La llegada de los profesores del exilio español marca una tendencia en el tratamiento de temas y problemas filosóficos. La docencia parece encontrar un arraigo particular en la noción de ejemplaridad a partir de estos actores.</p> <p>-Hasta 1950 los planes de estudio incluyen una visión pedagógica enfocada a la enseñanza de la disciplina.</p> <p>-Hasta 1960 la facultad expide títulos de maestro y doctor en filosofía.</p> <p>Segunda fase cristalización filosófica</p> <p>-A partir de 1960 parece instituirse una visión profesional en la enseñanza de la filosofía, se reduce la visión pedagógica y se pone énfasis en el perfil de investigador.</p> <p>-Los planes y programas establecen un eje histórico mediante las asignaturas de</p>

			<p>Textos filosóficos e Historia de la filosofía durante los 8 semestres de estudio en la licenciatura.</p> <p>-El método de enseñanza se concentra en el objetivo de formar un investigador.</p> <p>-En el nivel de licenciatura las décadas de 1970-1980 se siguen los planes de estudios de 1960, sólo se reforman algunas cuestiones generales sobre la presentación de exámenes.</p> <p>-En el caso de maestría y doctorado se crean los programas y planes con mayor definición al presente.</p> <p>-En la década de 1990 se llevan a cabo coloquios para replantearse la reglamentación de los exámenes profesionales.</p> <p>-El plan de estudios que rige actualmente el nivel de licenciatura es una actualización aprobada en 1998.</p> <p>El área propedéutica se reduce de un año a un semestre en la asignatura Introducción a la investigación. Para el caso de la enseñanza de la filosofía queda una asignatura en quinto semestre Enseñanza de la filosofía.</p> <p>-En 2008 se reduce a la mitad la carga horaria de la licenciatura en filosofía, el argumento central fue mayor tiempo de estudio y lectura para los alumnos de este nivel.</p> <p>-En el 2018 se lleva a cabo el foro “Sentido, enseñanza y ejercicio de la filosofía, un encuentro para la renovación del plan de estudios de la licenciatura en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM” el objetivo fue plantear una reforma al plan de estudios de la licenciatura en filosofía, pero no se lograron generar acuerdos.</p>
--	--	--	--

Fuente: elaboración propia con base en la revisión de Menéndez (1994) Vera (1994) y Villegas (1994).

Anexo III

Guía entrevista semiestructurada		
Objetivo general de investigación	Pregunta detonadora	Información que se desea obtener
Caracterizar las creencias epistemológicas que, de acuerdo a un marco epistemológico definido, organizan la práctica docente sobre la enseñanza de la filosofía en los profesores de la FFYL.	Al ser una guía de preguntas la formulación en la entrevista puede no presentarse de manera textual a la de la guía. Aunque no se tome la formulación textual las preguntas siguen un eje temático que busca contribuir a la investigación mediante el objetivo general.	
	Desde su experiencia, ¿qué es la enseñanza de la filosofía?	Rastrear las concepciones sobre los contenidos-métodos que en la experiencia del profesor organizan o estructuran la enseñanza de la filosofía.
	¿Cuál es la importancia de la asignatura Enseñanza de la Filosofía en la formación de los futuros filósofos?	Conocer los juicios de valor del profesor sobre la asignatura Enseñanza de la Filosofía con relación al papel que esta tiene en la formación de los estudiantes.
	¿Qué aspectos se requieren conocer y dominar para aprender y enseñar filosofía?	Identificar las habilidades o competencias propias para ejercer la docencia en filosofía. De igual modo obtener la concepción sobre las habilidades o competencias que debe adquirir el estudiante.
	¿Cómo es una clase de filosofía en la FFYL?	Obtener una descripción detallada, en medida de lo posible sobre la actividad en el aula del profesor, desde su visión. La segunda pregunta propone un ejercicio de contraste que busca una descripción del ambiente institucional.

	<p>¿Qué piensa acerca de la relación que institucionalmente establece el gremio de profesores con el tema enseñanza de la filosofía?</p>	<p>Conocer las precepciones y creencias sobre los juicios del profesor acerca de la relación entre enseñanza y actividad docente desde el ámbito institucional.</p>
	<p>Que piensa acerca de la siguiente oración: “el modo en que se concibe la filosofía incide en la manera de enseñarla”.</p>	<p>A partir del análisis de esta respuesta es posible inferir creencias y significados sobre la práctica docente.</p>

Anexo IV

Cuadro 5 Programas de la enseñanza de la filosofía ciclos 2018-1 y 2019-1

Enseñanza de la filosofía	Descripción del programa	Noción enseñanza de la filosofía	Observaciones	Evaluación
Docente 1	La asignatura se inclina a las relaciones que tiene la enseñanza de la filosofía con la cultura de la democracia. Se propone un abordaje de distintas lecturas sobre la relación enseñanza de la filosofía y democracia.	Se toma una perspectiva con nexos al análisis sociológico de Bourdieu. Se reconoce la importancia de la didáctica como herramienta docente. Se parte de la tesis: la filosofía tiene una función social y educativa en la construcción de la democracia.	Asignatura de método y propedéutica. Se señalan sólo horas teóricas. Modalidad de curso. Tipo: Teórico-práctico. Asignatura previa: Introducción a la investigación filosófica. Asignatura subsecuente: Seminario tesis 1.	Propone evaluaciones parciales por unidad, 4 en total. Criterios: ensayo final toma un lugar destacado en la ponderación de la evaluación; exámenes parciales y participación. No se señala con precisión en qué consisten las actividades, pero se advierte que serán señaladas oportunamente.
Docente 2	La asignatura se plantea como una reflexión crítica sobre la enseñanza de la filosofía. Se parte de una revisión histórica de las prácticas filosóficas referidas a la enseñanza de la disciplina.	Se asume la tesis: el estado actual de la enseñanza de la filosofía cobra sentido en una serie de prácticas que se han activado y desactivado a través de la historia. La enseñanza de la filosofía es una práctica específica.	Área método y propedéutica. Se señalan sólo horas teóricas. Modalidad de curso. Tipo: Teórico-práctico. No se señalan asignaturas precedentes ni subsecuentes. Modalidad de enseñanza: elaboración proyecto de docencia y programa de gestión.	Proyecto de docencia: cada alumno elabora un proyecto de docencia dirigido a la enseñanza de la filosofía. Trabajo de investigación para la docencia: cada alumno elabora un proyecto de investigación dirigido por el profesor, la base es el proyecto. Práctica docente dirigida: cada alumno elabora una estrategia que según la viabilidad será implementada, se toma como principal criterio la creatividad de la propuesta.

<p>Docente 3</p>	<p>La asignatura se plantea como una revisión sobre la transmisión de los discursos filosóficos en México.</p>	<p>Se toma la premisa del rastreo genealógico sobre los discursos que determinan las prácticas de transmisión de la filosofía y de su ejercicio en México. El objetivo es identificar las condiciones históricas en las que se vuelve relevante la reflexión sobre los discursos de transmisión de la filosofía en México.</p>	<p>Área propedéutica y método. Se señalan sólo horas teóricas y cuatro no presenciales. Modalidad de curso. Tipo: Teórico-práctico. Asignatura previa: Introducción a la investigación filosófica. Asignatura subsecuente: Seminario tesis 1.</p>	<p>La evaluación se indica de manera esquemática en cinco rubros:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de herramienta digital. 2. Realización o modificación de material didáctico. 3. Preparación de un programa para clase. 4. Discusión en clase y en las herramientas digitales de los problemas que surjan de las lecturas y la práctica de la enseñanza de la filosofía. 5. Clase a alumnos de bachillerato.
<p>Docente 4</p>	<p>Revisión y comparación de planes de estudio sobre la enseñanza de la filosofía, nivel superior. El efecto de la revisión crítica aclara el sentido actual de la enseñanza de la filosofía en México y promueve repensar los modos en que se enseña la filosofía.</p>	<p>La conformación de una tradición filosófica alberga la posibilidad de transmitir los distintos saberes de la misma. La tesis fundamental es si es posible transmitir la filosofía, entonces es posible su enseñanza, pero se requiere de un pensamiento crítico sobre el qué y el cómo se transmite. El objetivo que condensa el supuesto anterior es comprender lo que se espera de la filosofía, como actividad profesional, en el presente. Un punto a destacar es la posibilidad de reflexionar y practicar sobre la trasmisión de la filosofía a través de la noción de divulgación.</p>	<p>Área propedéutica y método. Se señalan sólo horas teóricas. Modalidad de curso. Tipo: Teórico-práctico. No se señalan asignaturas precedentes ni subsecuentes. Se indica una metodología de trabajo que se inserta más como método de enseñanza y evaluación.</p>	<p>Se describe como una metodología. El objetivo es inducir a que los estudiantes piensen y elaboren formas diversas de la enseñanza y de la divulgación de la filosofía.</p> <p>Se proponen dos vías, práctica docente de tres horas en alguna institución o el desarrollo de un proyecto de divulgación.</p> <p>El trabajo en equipo es un eje metodológico. Los productos a evaluar: reportes de actividades, presentación a manera de ponencia y la</p>

				organización de un coloquio interno.
Docente 5	Se propone una revisión de aspectos sobre la enseñanza a partir de las teorías curriculares, planeación didáctica y teorías psicopedagógicas mediante las cuales se problematice la posibilidad de una didáctica filosófica para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior o superior.	La enseñanza de filosofía es un ejercicio que supone el conocimiento de recursos psicopedagógicos, pues son los elementos que constituye la base teórica metodológica de esta asignatura. El objetivo es desarrollar una investigación sobre la Enseñanza de la Filosofía o la puesta en práctica de una Planeación estratégica para ser aplicada en una institución de educación superior o media superior (IES o IEMS).	No se describen los datos sobre la signatura. Sólo el nombre del profesor y el docente adjunto, así como el horario de la asignatura y el carácter obligatorio de la misma.	La metodología de trabajo es el seminario. Los productos a evaluar son la planeación estratégica e informe de la práctica en campo.

Fuente: elaboración propia con base en la revisión de los programas semestrales 2018-1 y 2019-1

Anexo V Breve historia de la filosofía en México

Filosofía y Letras una institución de poca antigüedad cronológica, pero de una hondura de raíces que sólo se logra con siglos.

Beatriz Ruíz Gaytán de San Vicente.

Colonia y filosofía: La Real y Pontificia Universidad de México

El cultivo de la filosofía en la Real y Pontificia Universidad de México (RPUM) advirtió la adscripción del canon proveniente de Europa. La universidad novohispana se caracterizó por una raigambre escolástica. La mayoría de los profesores más notables se habían formado en esos recintos académicos, sobre todo, en la Universidad de Salamanca. Al igual que en las universidades medievales europeas, se estudiaba teología, filosofía, moral, lógica, retórica y gramática. El estatus de la filosofía dependía del proyecto evangelizador con el que se alineó la cultura universitaria en la Nueva España (Vargas, 2005; Vera, 1994). De esta relación de subordinación, incluso propedéutica, se desprenden efectos interesantes en la vida de la filosofía académica de aquellos años.

Como forma de enseñanza, la metodología escolástica imprimió un sello característico. El canon académico se transmitía mediante la autoridad del filósofo estudiado o la de su interprete y los recursos principales de enseñanza eran el manual y la lógica silogística. Por ende, se acuñó la frase *magister dixit*: “lo ha dicho el maestro”. Imperó una actitud erudita la cual marcó una tendencia para ejercer el rol de profesor y filósofo (Menéndez, 1994a; Ruiz, 1954; Vargas, 2005; Vera, 1994).

La base del método escolástico constaba de tres partes. *Lectio*, elaboración de comentarios literales sobre los textos de autoridad. Mediante la lectura se pretendía enseñar a interpretar al autor.⁵³ *Quaestio* se caracterizó por encontrar contradicciones o diferencias interpretativas respecto al significado de la obra en cuestión. *Disputatio* consistía en una

⁵³ Aprender a leer a un autor requería el desarrollo de escritos como los *litera*, los *sensus* y los *sententia*. Los primeros eran una copia literal, mientras que en los segundos se trataba de extraer el sentido del texto interpretado y para los terceros el objetivo era formular una conclusión basada en la lógica silogística.

exposición dialéctica de las ideas tratadas en la lectura de los textos. El fin era sustentar y defender un análisis frente a los profesores.

El método escolástico representó cierto límite al desarrollo del pensamiento crítico en la universidad colonial en México. La lectura e influencia de filósofos modernos estuvo presente, pero lo común fue aceptar sólo los puntos que favorecían las interpretaciones teológicas.⁵⁴ En síntesis, la enseñanza de la filosofía quedó retraída y limitada en sus formas, la interpretación se basaba en un método que privilegiaba la repetición y el silogismo aristotélico como su principal recurso didáctico.

La Escuela Nacional Preparatoria

La etapa conocida como México independiente (1821-1910) estuvo constituida por una disputa entre el proyecto conservador y el liberal. Los intereses teóricos e ideológicos de dichas facciones ejercieron una fuerte influencia en los establecimientos educativos del país. La enseñanza de la filosofía fue un tema recurrente en los debates políticos de ese tiempo.

Cuarenta y seis años de reyertas y vaivenes existieron entre la consumación de la guerra de Independencia y la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). En menos de cinco décadas se configuró un discurso que se oponía firmemente a las instituciones de orden virreinal. El influjo de la ilustración y la autoridad otorgada al positivismo comteano consolidaron la vida gubernamental del México independiente.

La llegada de Juárez al poder, 1858-1872, implicó la reorganización de la administración pública. El liberalismo marcó la pauta para la acción política. Se comprendió que la iglesia estableció un monopolio educativo al controlar la formación en los colegios y universidad, hecho que impedía el progreso social.⁵⁵ Por ende, el papel de la ciencia en la educación coincidía con las ideas que fundamentarían la separación de la iglesia y el estado (Beuchot, 1994; Ruíz, 1954 y 1994)

⁵⁴ El caso de los *jesuitas expulsos* es un ejemplo claro de la tendencia institucional académica-clerical del espíritu novohispano. Este grupo de pensadores se desligó del método escolástico. Algunos de sus representantes fueron José Rafael Campoy, Andrés de Guevara y Basozábal, Diego Abad y Francisco Javier Clavijero (Vera, 1994).

⁵⁵ Maximiliano de Habsburgo decreta el cierre de la Real y Pontificia Universidad de México en noviembre de 1865.

En 1867, la *Ley orgánica de Instrucción Pública* confirmó la creación de la ENP, Gabino Barreda funda y dirige tal centro escolar. Nuestro autor estudió medicina en París, ahí fue donde tuvo un acercamiento con los planteos positivistas, los cuales retoma para planear la estructura curricular de la ENP siguiendo la jerarquización de las ciencias propuesta por Comte. De este modo, en la ENP se partía del estudio de las matemáticas y la física, se estudiaban las ciencias naturales y se concluía con el estudio de la lógica (procedimientos de investigación de la verdad). El objetivo de la educación preparatoria era desplegar la erudición necesaria para que el alumno continuase sus estudios en las escuelas profesionales (Vera, 1994).

En cuanto a la enseñanza de la filosofía fue tronco común la lectura del *Curso de filosofía positiva* de Comte. Los estudios profesionales excluían de su formación a la disciplina filosófica para concentrarse en el desarrollo de actividades técnicas-productivas. En consecuencia, la filosofía sólo se enseñó de manera propedéutica ya fuese en la preparatoria o en los colegios religiosos.

Barreda apeló a una formación sustentada en la lógica de John Stuart Mill. La finalidad de dicha enseñanza era “desmantelar técnicamente la lógica tradicional (i.e., desplazar el monopolio educativo de la silogística), desalojar culturalmente la escolástica y abrir convenientemente el camino a las explicaciones causales (al modo de Stuart Mill)” (Beller, 2019: 25). Según Barreda, la filosofía fuera del positivismo era meramente especulativa. Por eso, una educación basada únicamente la deducción silogística propiciaría efectos negativos en la vida cotidiana.⁵⁶

El estudio de las humanidades durante la dirección de Barreda se percibía como una gimnasia moral cuyo papel se limitaba a ejercitar el espíritu y el comportamiento de las personas que habrían de construir el progreso del país. La educación tenía un fin científicista, puede decirse que el positivismo comteano se adscribió en México como una posición más ideológica permeada por intereses políticos. Por ejemplo, a la posición reformista que proponía la separación de la iglesia del estado le calzó muy bien el positivismo mexicano

⁵⁶ En opinión de Barreda las medidas políticas y financieras de la época quedaban constreñidas en la abstracción por tener fundamento en el razonamiento silogístico. En cambio, la lógica inductiva era útil para inferir la verdad científica a partir de los hechos. En este punto, es notable la influencia del consecuencialismo de John Stuart Mill. (Beller, 2019; Vera, 1994).

(Menéndez, 1994a; Ruíz, 1954). Por lo anterior, el currículo de la ENP encontró en los planteos de la lógica moderna una correspondencia práctica con el contexto político del momento.

Entre 1880-1885, tiene lugar un debate sobre la elección del texto de lógica propuesto años antes por Barreda. Entre los positivistas surgían discusiones sobre si los planteamientos de Mill, Spencer o Littré eran adecuados o no a los intereses educativos del momento. El hecho puede entenderse como una necesidad de legitimar un territorio educativo en el campo institucional sobre lo que se cree es un mejor conocimiento que otro. La disputa era reflejo del panorama político y académico: positivistas y conservadores debatían la concepción fáctica de la libertad (Vera, 1994).

En suma, Barreda buscó formar un ciudadano mexicano que conociera el mundo a través de la ciencia y culminará su comportamiento moral influido por la razón científica y el espíritu moral. El estudio de la lógica moderna resultó fundamental para concretar dicho propósito.

La Universidad Nacional

Para principios de 1900, liberales y conservadores de la vieja guardia conversos al positivismo se aglutinaron en torno a la figura de Porfirio Díaz y constituyeron el autodenominado grupo de “los científicos”. La postura de dicho grupo puede describirse como positivismo ortodoxo, esto es, los marcados tintes dogmáticos en su proceder evidenciaban que su postura política era más ideológica que filosófica (Villegas, 1994; Vera, 1994). Las primeras generaciones egresadas de la ENP tomaron distancia crítica del positivismo ortodoxo. El debate entre tales grupos discutió la pertinencia de la educación universitaria frente a la educación profesional técnica.

Los positivistas ortodoxos percibían en el proyecto universitario un programa retrograda que dificultaba el desarrollo de la ciencia positiva y argumentaban la necesidad de una institución politécnica. No obstante, las rencillas entre positivistas ortodoxos y críticos del positivismo fueron equilibradas a partir de las ideas de Sierra en pro de la fundación de la universidad. El filósofo campechano justificó la necesidad de la educación universitaria se basó en la teoría del darwinismo social de Spencer. Por ende, la fundación de la universidad

representaba la posibilidad de crear una nueva clase social: científicos que guiaran el desarrollo cultural del país (Vera, 1994).

La Universidad Nacional de México se funda en 1910 y alberga colegios y escuelas profesionales como la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE) con lo que toma sentido la visión del proyecto universitario (Cano, 2008). Sierra, no vive para ver la consolidación de la universidad que funda, muere en 1912. Sin embargo, la herencia de sus ideas gestó la base de la cultura académica en nuestro país. Personajes como José Vasconcelos, Ezequiel A. Chávez y Antonio Caso, entre otros, llevarían en diferentes momentos labores referentes al proyecto iniciado por el filósofo campechano.

El objetivo de la ENAE fue el desarrollo y especialización de los conocimientos científicos de las diversas disciplinas. Se concibió la idea de *altos estudios* como el pináculo del saber y un espacio que daría paso a la formación de sabios que educarían al pueblo de México. La intención era formar a los maestros de todos los niveles educativos del país.

En el inicio del proyecto universitario había una propuesta pedagógica que, con el paso de las décadas, tomó un rumbo diferente a lo planeado por su fundador. La ENAE albergaba una diversidad de objetivos profesionales y su estructura interna no era clara en lo concerniente a sus planes de estudio. Sin embargo, el ideal sobre el cultivo de la alta cultura fue un factor de cohesión ante tal circunstancia (Menéndez, 1994 a y b).

Los primeros años de esta institución pasaron con turbulencias y cuestionamientos sobre la posibilidad de formar profesores. Se aducía la carencia de maestros profesionales para lograr tal fin. Por ejemplo, el diputado José María Lozano, de facción porfirista, señalaba la incompetencia del profesorado y la pretendida legitimación de la institución recurriendo a profesores extranjeros (Villegas, 1994; Vera, 1994). A este respecto, uno de los defensores acérrimos fue Ezequiel A. Chávez, quien continuamente argumentó sobre la importancia de formar profesores y contar con un espacio para la reflexión filosófica. Postura similar compartió José Vasconcelos, sobre todo, en el paso de la ENAE a la fundación de la Facultad de Filosofía.

La ENAE tuvo un desarrollo difícil. La permanencia del proyecto se debió principalmente a la gran labor de convencimiento de sus profesores y a la consecuente

aprobación de asociaciones como el Ateneo de la juventud. Al volcarse el interés del grupo intelectual de vanguardia quedó justificada como un lugar propicio para el desarrollo educativo en México.

Finalmente, la ENAE mantiene, entre 1910 a 1924, el objetivo manifiesto de formar profesores. En 1915, La ENAE adquiere el carácter de facultad y para 1916 entra en vigor el Plan General diseñado por Miguel E. Schulz, el cual se modificó sólo hasta la fragmentación de la institución en diversas facultades. Hecho que terminó por disgregar la institución y refundarla hacia la Escuela Normal Superior. La separación de la ENAE tuvo lugar entre los años 1920 a 1924, durante este proceso fue que tuvo origen la Facultad de Filosofía y Letras.

Facultad de Filosofía y Letras

La consolidación de la FFyL abarca dos fases. La primera de 1924 hasta 1960. En este periodo se reestructuran constantemente los planes curriculares, se inaugura una línea de enseñanza histórica para la transmisión de nuestra disciplina (la cual perdura hasta el plan de estudios actual) y se transforma el quehacer académico debido a la influencia cultural del exilio español. La segunda fase corre de 1960 a la fecha y se caracteriza por el predominio del plan de estudios de licenciatura propuesto por Leopoldo Zea y la consecuente reestructuración del mismo en 1998, el cual está vigente hasta la fecha.

El paso hacia la FFyL tomó el periodo entre 1920 a 1924 durante este tiempo se dan cambios en los planes de estudio que propician la separación de la ENAE en facultades diferentes. El 20 enero de 1920, el consejo Universitario aprueba un nuevo plan de estudios, el primero de constancia oficial. Luego, en 1923, Ezequiel A. Chávez promueve el Plan General de Estudios e Investigaciones Científicas. El 23 de enero de 1924, en un *Memorándum*, Ezequiel A. Chávez expone al rector de la universidad la reestructuración de Altos Estudios en seis grupos de enseñanza indispensables para la operación de dicha institución. Sin embargo, tales eventos favorecerían una división al interior de Altos Estudios. En consecuencia, para el 22 de agosto de 1924, por decreto presidencial del General Álvaro Obregón, se funda la Facultad de Filosofía y Letras.

A principios de 1929, se promulga el decreto de la operación por separado entre la Normal Superior y la FFyL. No obstante, la estructura académica, los objetivos de formación planteados y la expedición de títulos no cambio. Fue hasta el 10 de marzo de 1931, bajo la

dirección de Antonio Caso, que se aprueban los nuevos planes de estudio de FFyL (se reestructuran algunas materias), pero permanece el objetivo de formar un docente investigador. En el origen, nuestra institución sólo expedía los grados de maestro y doctor en filosofía. La herencia de Altos Estudios fue patente.

Entre constantes modificaciones y adiciones al plan de estudios es que comienza a gestarse la perspectiva pedagógica que habría de dar identidad institucional al Colegio de Filosofía. Surge la propuesta de abordar la enseñanza de la filosofía mediante el método historicista. Además, transita el perfil y los objetivos de formación en los planes y programas de estudio hacia la figura del investigador docente cambio sutil, pero de gran trascendencia para la formación filosófica en nuestro país (Menéndez 1994 a y b).

El primero de febrero de 1937 la Comisión Permanente de Planes y Programas de Estudios sugieren cambios al plan de 1931, los cuales entran en vigor en 1939. En 1942, se da la ampliación al plan de 1939, lo que propicia la operación de este plan hasta 1951. Para 1952 se modifica radicalmente la estructura académica de la facultad y con ello los planes de estudios de todos los colegios. En esta década, 1942 a 1952, se abre el nivel de licenciatura y se cierra, manteniendo los posgrados de maestría y doctorado en filosofía. En 1954 Ciudad Universitaria es sede, hasta la fecha, de la Facultad de Filosofía y Letras. El 25 julio de 1956 la facultad queda constituida por 8 colegios. Cabe destacar que hasta 1960 operan los planes elaborados en 1956.

A todo esto, el cambio en los planes y programas de 1939 coincide con la incorporación de los profesores del exilio español a nuestro espacio académico. Este hecho, le dio un giro peculiar a la práctica de la filosofía en la FFyL. Hasta ese momento el principal recurso de producción filosófica era el ensayo libre. Destacan figuras como Antonio Caso, José Vasconcelos, Samuel Ramos, Eduardo García Máynez y Francisco Larroyo, entre otros.

El encuentro con los pensadores del exilio español abre la puerta al intercambio filosófico y pone en perspectiva corrientes como el historicismo, la fenomenología, el existencialismo alemán y la filosofía de los valores. Cobran importancia los planteos filosóficos de maestros como José Ortega y Gasset, Manuel García Morente, Xavier Zubiri, José Gaos y Eduardo Nicol (Vargas, 2005).

Dicho encuentro cultural incorporó con intensidad la dimensión profesional en la filosofía. La profesionalización de la filosofía se comprendió como un hacer donde se apostaba por el dominio de habilidades teóricas y técnicas: aparece la idea del rigor filosófico y sistematicidad. Hecho que se tradujo en el cultivo y la enseñanza sobre la historia de nuestra disciplina, en la traducción de textos clásicos o contemporáneos y en la interpretación de los sistemas filosóficos. Podría decirse que el exilio español favoreció el viraje del estilo ensayístico de la filosofía al ejercicio profesional filosófico en nuestra facultad (Villoro, 2001).

De acuerdo con Vargas (2005), son tres las consecuencias del exilio español en la práctica de la filosofía en México. Primera, la creación de medios e instituciones culturales. Segunda, la de traducción al español de obras clásicas y contemporáneas de la filosofía. Tercera, el arraigo del ejercicio docente en una identidad propiamente catedrática. El caso de Gaos es un buen ejemplo de lo anterior. Gaos promovió una enseñanza de la filosofía enfocada en lo que él considero los “textos clásicos” (el estudio general de los griegos) y de filósofos modernos y contemporáneos. Particularmente, Hegel y Heidegger en obras como *La ciencia de lógica* y *El ser y el tiempo* fueron especialidad catedrática del doctor gijonés. Su enseñanza de la filosofía enfatizó aspectos de interpretación y traducción.

Al respecto nos dice Villoro (2001: 81):

A mediados del siglo XX el pensamiento filosófico en lengua española empieza a sufrir un giro. Podría intentar cernirlo por un par de características. En primer lugar, el tránsito a un mayor profesionalismo. Se tiende a abandonar el ensayo fácil y brillante, que da preferencia, a menudo, a la frase llamativa sobre el argumento, que no intenta desmarcarse del artículo literario o histórico; se intenta un mayor rigor en el razonamiento, sin temor a la sequedad; se procura una información cabal y una disciplina intelectual conformes a una educación profesional especializada.

La influencia del exilio español fue profunda pues fomentó el desarrollo de una práctica profesional de la filosofía. Pensadores como Pablo González Casanova, Leopoldo Zea, Luis Villoro, Fernando Salmerón, Francisco López Cámara, Augusto Salazar Bondy conformarían una nueva generación de intelectuales educados bajo la influencia antes descrita.

En 1960, siendo director Francisco Larroyo se reabre el nivel de licenciatura. Ese mismo año, pero bajo la dirección de Leopoldo Zea se reestructuran los planes de estudios

de todas las carreras mediante las “Normas Generales”. Entre 1978-1984 el director Abelardo Villegas propone una revisión y adecuación de los planes de estudio de la licenciatura en Filosofía. El 11 de marzo de 1992, se crea la maestría y doctorado en filosofía de la ciencia. El 02 de marzo de 1998, se aprueba una actualización al plan de estudios de la licenciatura en Filosofía, la cual entra en vigor al año siguiente.

En el 2008 se presenta una reducción del 50 por ciento de la carga horaria al plan de estudios de Filosofía. Pasarían diez años para que en 2018 mediante el foro “Sentido, enseñanza y ejercicio de la filosofía, un encuentro para la renovación del plan de estudios de la licenciatura en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM”, se discutiera una posible reforma al plan. No obstante, los acuerdos propuestos no logran concretar el objetivo. Actualmente la dirección de la facultad está en manos del doctor Jorge Enrique Linares.

En suma, el paso hacia el México contemporáneo significó la adquisición de un carácter asociado a la práctica profesional de la filosofía. En el tema de la enseñanza, se pasa de un sentido fundamentalmente pedagógico hacia otro basado en el ejercicio de la investigación, esto es, la acción docente quedó subordinada a la labor de producción del conocimiento. El efecto de estos procesos gesta un ideal del filósofo como profesional que ha perdurado hasta nuestros días en la FFyL.

Referencias bibliográficas

- Alheit, Peter. (2012). "La entrevista narrativa" en *Plumilla Educativa*, España: Universidad de la Rioja, pp. 11-18.
- Amilburu, María G. (2014). "Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación" en *Revista Española de Pedagogía* recurso disponible en https://www.researchgate.net/publication/283727314_Filosofia_y_actitud_filosofica_sus_aportaciones_a_la_educacion
- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México.
- Arfuch, Leonor. (1995). *La entrevista una invención dialógica*, Barcelona: Paidós, pp. 27-57.
- Arciniegas, I.O. (1998) "Sobre el currículum oculto" en *Investigación para evaluar el currículum universitario* de María I. Galán y Dora E. Marín (Coords.), México: Porrúa-UNAM.
- Asignaturas del plan de Estudios (1999). Colegio de Filosofía disponible en <http://colegiodefilosofia.filos.unam.mx/2019/04/10/asignaturas-del-plan-de-estudios-1999/>
- Audi, Rober (ed.). (2004). *Diccionario Akal de Filosofía*, trad. Huberto Marrauel y Enrique Alonso, Madrid: Ediciones Akal.
- Barreda Gabino (1941). "Carta Mariano Riva Palacio" en *Estudios, México: UNAM* recurso disponible en <https://cursosluispatinoffyl.files.wordpress.com/2014/01/gabino-barreda-carta-a-riva-palacio.pdf>
- Barrón Tirado, Concepción. (2015). "Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión" en *Revista de Docencia Universitaria*, México: UNAM, 13 (1), pp. 35-56.
- Bazdresc, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*, Guadalajara: Textos Educar-Ecuación Jalisco.
- Blanco Boso, Emilio. (2011). *Los límites de la escuela: educación: desigualdad y aprendizaje*, México: El Colegio de México.
- Bajtín, M. M. (2009). *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI, pp. 294- 325.
- Beller, Taboada Walter. (2018). *Elementos de lógica argumentativa para la escritura académica*, México: Bonilla Artiga Editores- UAM-XOC.
- (2019). *Lógica, metodología y teoría de la argumentación en México. 150 años de historia*, México: Gedisa-UAM-Xoc.
- Bleger, José. (1985). "La entrevista psicológica. Su empleo en el diagnóstico y la investigación" en *Temas de psicología: entrevista y grupos*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, pp. 1-33.
- Benítez Grobet, Laura. (2000). "Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos" en *La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio internacional*, Buenos Aires: Novedades educativas.
- (1981). "Luis Villoro: Creer, saber, conocer" en *Perspectiva*. Nuevo Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. México: FFyL-UNAM, núm. 4 y 5, pp. 58-62.
- Berger L. Peter y Luckmann Thomas. (2001). *La construcción social de la realidad*, trad. Silvia Zuleta, Argentina: Amorrortu editores.

- Bertoux, Daniel. (2005). *Los relatos de vida*, Barcelona: Bellaterra ediciones.
- Beuchot, Mauricio (1994). “Los comienzos de la Facultad de Filosofía o Artes en la Real Universidad de México” en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México: UNAM.
- Boavida, Joao. (2006). “De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación” en *Revista española de pedagogía*, Madrid: REP, pp. 205-226 número 234.
- Bosch García, Carlos (1955). “Vicisitudes de una Facultad” en *Historia mexicana*, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos: v. 4, no. 3 (15) (ene.-mar. 1955), p. 427-430.
- Bustelo Eduardo (2007) *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*, Argentina: Siglo XXI.
- Casarini, Ratto, Martha. (2008). *Teoría y diseño curricular*, México: Editorial Trillas.
- Castorina, José Antonio (2004). “Las creencias del sentido común de alumnos y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía” en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 9, enero-diciembre, 2004, pp. 169-188, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Cerletti A. Alejandro y Kohan Walter (1996). *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- (2005). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Argentina: Zorzal.
- (2007). “Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica” recurso disponible en https://www.academia.edu/23723364/Ense%C3%B1ar_filosof%C3%ADa_de_la_pregunta_filos%C3%B3fica_a_la_propuesta_metodol%C3%B3gica
- (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires: Del estante.
- (comp.). (2009). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires: Eudeba.
- Colella, Leonardo. (2014). “El problema filosófico y el sujeto de la enseñanza de la filosofía. Aportes desde las nociones de 'identidad' y 'universalismo' de Alain Badiou” en Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires, pp. 213-226.
- Comte-Sponville, André. (2005). *Diccionario filosófico*, trad. Jordi Terré, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cortina, Adela. (2015). “En defensa de la filosofía” entrevista disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0PTXhOw3y74>
- Cornbleth, Catherine. (1998). “¿Más allá del currículum oculto?” en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, número 1, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, pp. 112-124.
- De Miguel Raimundo. (2017). *Nuevo diccionario Latino-Español Etimológico*. Madrid.
- Díez Patricio, Antonio. (2017). “Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias” en *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, no.37(131): 127-143 pp. Doi: 10.4321/S0211-57352017000100008
- Domínguez, Delgado, Yareni Annalie. (2019). “Espectros en la formación filosófica. El caso del posgrado en filosofía de la UAM” ponencia presentada el 22 de noviembre de 2019 en el Congreso nacional de Investigación Educativa.

- Durán, E. (2001). “Las Creencias de los Profesores, un Campo para deliberar en los Procesos de Formación”. *Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*.
- Escobar Valenzuela, Gustavo. (2010). “José Gaos y la enseñanza de la filosofía” en http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/26_27_iv_dic_ene_2010/casa_del_tiem_po_eIV_num26_27_101_107.pdf
- Facultad de Filosofía y Letras (1994). *Setenta años de la facultad de filosofía y letras* (coord.) Juliana González Valenzuela, México: UNAM.
- Facultad de Filosofía y Letras (1960). *La Universidad de 1953 a 1960. Universidad Nacional Autónoma de México*, México: Impresoras Nuevo mundo.
- Fairclough, Norman (2001). “El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales” en Ruth Wodak y Michael Meyer (Eds.), *Métodos de análisis críticos del discurso*, Barcelona: Gedisa.
- Ferrater Mora, José. (1964). *Diccionario de Filosofía*, Bueno Aires: Editorial Sudamericana.
- Filigrana Barrios, Ivonne (2018). *La formación didáctica inicial del licenciado en filosofía* tesis inédita que presenta para obtener el grado de doctora en pedagogía, México: UNAM.
- “Filosofía y RIEMS” disponible en <https://www.filosofia.mx/filosofia-y-riems/>
- “Filosofía en México” recurso disponible en <https://plato.stanford.edu/entries/philosophy-mexico/>
- Freire, Paulo. (1968). *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, México: Siglo XXI Editores.
- Fundamentación de la propuesta de actualización en carga horaria del plan de estudios de la licenciatura en filosofía. (2008). Colegio de Filosofía, FFyL- UNAM.
- García Norro, Juan José. (2013) *Convirtiéndose en filósofo. Estudiar filosofía en el siglo XXI*, Madrid: Editorial Síntesis.
- García, Rolando. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, Barcelona: Gedisa editorial.
- (2006). “Epistemología y teoría del conocimiento” en *Salud Colectiva*, Buenos Aires, núm. 2 vol. (2): 113-122 pp.
- García Solís, Filiberto (2007). *Filosofía y Letras: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, 1941-1958, y la profesionalización de las humanidades en la Universidad Nacional Autónoma de México* tesis inédita para obtener el grado de licenciado en Historia, México: UNAM
- Gracia, Jorge. (2010). “Cánones filosóficos y tradiciones filosóficas. el caso de la filosofía latinoamericana” en *Análisis Filosófico*, vol. XXX, núm. 1, mayo, 2010, pp. 17-34 Sociedad Argentina de Análisis Filosófico Buenos Aires, Argentina.
- Galimberti, Umberto. (2002). *Diccionario de psicología*, trad. María Emilia G. de Quevedo, México: Siglo XXI Editores.
- Gimeno, Sacristán, J. y A. Pérez Gómez. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- González, María C. y Stigol Nora. (2012). “La filosofía y su historia un debate abierto” en *Revista de filosofía*, vol. 37, núm. 2, pp. 151-170.
- González de Luna, Eduardo Manuel. (2004). *Filosofía del sentido común*. Thomas Reid y Karl Popper, México: UNAM.

- González Valenzuela, Juliana. (1994). "De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras" en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México: UNAM.
- . (1996). "Logos y ethos en la filosofía de Eduardo Nicol" en revista *Theoria* recurso disponible en http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2299/02_Theoria_03_1996_Gonzalez_25-35.pdf?sequence=1
- Glock, HJ. (2008). "Filosofía analítica e historia: un desajuste" en *Mind: A Quarterly Review of Philosophy*, 117 (468): 867-897.
- Hernández Sampieri, Roberto. (2010). *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw-Hill.
- Hofer, Barbara y Pintrich, Paul. (1997). "The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning". *Review of Educational Research*, Vol. 67, No. 1, pp. 88-140.
- Hurtado, Guillermo. (2010). "La reforma de la universidad y el futuro de la filosofía" en *Análisis filosófico XXX*, núm.1, México: Instituto Investigaciones Filosóficas-UNAM, pp. 123-129.
- Inguanzo Arteaga, Gonzalo. (2010). "Creencias de los profesores de nivel de licenciatura sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje" tesis inédita presentada para obtener el título de Doctorado Interinstitucional en Educación, Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Izcara Palacios, Simón P. (2007). *Introducción al muestreo*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Izcara Palacios, Simón y Andrade, Karla. (2003). *La entrevista en profundidad: teoría y práctica*, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- José, Teresa Elena (s/f) "Enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Algunas categorías para su análisis" disponible en <https://es.scribd.com/document/327536295/Ensenar-Filosofia-y-Ensenar-a-Filosofar>
- Kant, Immanuel (2006). *La crítica de la razón pura*, trad. Pedro Ribas, México: Taurus.
- Kant, Immanuel (2006b). *Filosofía de la historia*, trad. Eugenio Ímaz, México: FCE.
- Langella, Simona. (2004). ¿La transmisión de la filosofía en forma histórica o problemática? ¿Estamos realmente ante un "cisma filosófico"? trad. Antonio M. Seoane Pardo en *Azafea. Revista de filosofía*, España: Universidad de Salamanca, vol. [6], pp. 261-272.
- Leal Soto, Francisco. (2005). "Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas" en *Revista Iberoamericana De Educación*, Chile: Universidad e Tarapacá, 36(7), 1-16.
- . (2010). "Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto" en *Universitas Psychologica*, 9 (2), 381-392.
- . (2011). "Epistemología personal: depende de cómo se mire" en *Psicología Educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, Chile: Editorial Universidad de La Serena, pp. 147-185.
- Linares Salgado, Jorge E. (2017) *Diagnóstico preliminar Facultad de Filosofía y Letras*, México: UNAM.
- . (2020). *Tercer informe de actividades*, México: UNAM.

- Maldonado-Maldonado, Alma. (2005). "Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México" en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (2), núm. 134, abril-junio, 2005, pp. 107-122. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones.
- Mason, Lucia. (2004). "Paul R. Pintrich y la investigación sobre creencias epistemológicas" *En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación*, España: Universidad de Almería, pp. 163-170.
- Maravilla, J. y Gómez, L. (2015). La relación de las creencias epistemológicas de profesores y alumnos con la conducta que manifiestan en la práctica educativa. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 81-130. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.79>
- Medina, Esteban. (1982). "La polémica internalismo/externalismo en la historia y la sociología de la ciencia" en *REIS*, Universidad de la Rioja, número 23, pp. 53-75.
- Menéndez Menéndez, Libertad (1994a). "Introducción" y "Filosofía" en *Escuela Nacional de Altos Estudios Y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudio, títulos y grados: 1910-1994* tesis inédita que presenta para obtener el grado de doctora en pedagogía, México: UNAM.
- (1994b). "La Facultad de Filosofía y Letras, breve síntesis de su trayectoria pedagógica" en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México: UNAM.
- Mora, José María Luis (1963). *Obras sueltas*. México: Porrúa, 1963.
- Morin, Edgar. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*, México: Gedisa.
- Muñoz Rosales, Victórico. (2011). "Investigatio docens o docencia en forma de investigación" en *Filosofía y Educación. Perspectivas y propuestas* Carmen Romero Rodríguez y Jorge A. Fernández Pérez (Coords.), México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla- FFyL.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, trad. María Victoria Rodil, Buenos Aires: Katz Editores.
- Obiols, Guillermo. (2002) *Introducción a la enseñanza de la filosofía*, Argentina: FCE.
- Obiols, Guillermo y Cerletti Alejandro (s/f) "Modalidades y Contenidos en la enseñanza filosófica" disponible en <https://es.scribd.com/document/315523169/Obiols-y-Cerletti-Modalidades-y-Contenidos-en-La-Ensenanza-Filosofica>
- Obiols, Guillermo y Rabossi Eduardo (comp.) (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio internacional*, Buenos Aires: Novedades educativas.
- Ortega y Gasset (1997). *Ideas y creencias y otros ensayos*, México: Alianza Editorial.
- Priani Saisó, Ernesto. (s/f). "Defender la filosofía (¿de sí misma?)" y "Defender la filosofía II" disponible en <https://ernestopriani.com/>
- (2009). "El gremio de los filósofos desempleados" recurso disponible en <http://ernestopriani.com/?id=25,191,0,0,1,0%20Consultado%20en%20abril%20de%202009>.
- Padilla, Kira y Garritz. Andoni. (2014). "Creencias epistemológicas de dos profesores investigadores de la educación superior" en *Educación Química*, México: UNAM, 25(3), 343-353.

- Pepitone, Albert. (1991) “El mundo de las creencias: un análisis psicosocial” en *Revista de Psicología social y personalidad*, México: núm. 1, vol., 61-81 pp.
- Portelli, John P. (1998). “Desenmascarar el currículum oculto” en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, número 1, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, pp. 112-124.
- Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía. (1992). Colegio de Filosofía, FFyL- UNAM.
- Ramírez, Vázquez Pía. (2016) “Currículum: conceptualización básica” Facultad de Educación, Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación.
- Rabossi, Eduardo. (2008). *En el comienzo dios creo el canon. Biblia berolinensis*, Argentina: Gedisa Editorial.
- Retamozo, Martín. (2010). “Constructivismo: Epistemología y Metodología en ciencia sociales” en *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* Enrique de la Garza Toledo y Gustavo Leyva (eds.), México: FCE-UAM.
- Rodríguez, Rodríguez Lourdes. (2005). “Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores” tesis inédita presentada para obtener el grado de Doctora en Educación, Universidad de Granada: Facultad de Psicología.
- Romero de la luz, Jaime. (2016). “Laberintos educativos y profesores minotauro: apuntes para una pedagogía en conflicto” tesis inédita que presenta para obtener el grado de doctor en pedagogía, México: UNAM.
- Ruíz Gaytán de San Vicente, Beatriz (1954). *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, México: UNAM.
- (1967). “Justo Sierra y la Escuela de Altos Estudios” en *Historia Mexicana*, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, v. 16, no. 4 (64) (abr.-jun.), p. 541-564.
- (1994). “La Facultad de Filosofía y Letras, antiguo linaje” en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México: UNAM.
- Sánchez, Campos Martha. (2003). “La relación teoría-experiencia en la epistemología de Thomas S. Kuhn” tesis inédita que presenta para obtener el grado de doctora en Filosofía, Roma: Pontificia Universitas Sanctae Crucis.
- Sarmiento, Huerta, Paola. (2011). “Creencias epistemológicas de profesores universitarios” tesis inédita que presenta para obtener el grado de licenciada en Psicología, San Miguel: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sarmiento, Gutiérrez, Eduardo. (2019). *Diez años de la defensa de la filosofía en México 2009-2019*, México: Observatorio Filosófico de México.
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*, Barcelona: Ariel.
- (1999). *Las preguntas de la vida*, Barcelona: Ariel.
- Schommer-Aikins, Marlene. (2004). “Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach” *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- Sierra, Justo (1985). “Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios”. *La Universidad Nacional de México, 1910*, México: UNAM Centro de Estudios sobre la Universidad.

- Sumiacher D'angelo, David (2012). "Críticas a la educación filosófica. Hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del siglo XXI" tesis inédita que presenta para obtener el grado de maestro en pedagogía, México: UNAM.
- (2018). "Estructuras de lo humano aportes a la educación, la filosofía y la comprensión de los procesos" tesis inédita que presenta para obtener el grado de doctor en pedagogía, México: UNAM.
- (comp.) (2019). *Prácticas filosóficas comparadas*, México: Editorial CECAPFI.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*, España: Paidós.
- Terrazas Nunez, Walter Sergio y Ferany, Mariane. (2009). "Creencias epistemológicas: ¿cómo comprender su relación con la epistemología?" en *Papeles Salmantinos de Educación*, España: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Torres, Alfredo José y Vargas, Lozano Gabriel. (2010). *Educación por competencias ¿lo idóneo?*, México: Editorial-Torres.
- Torres, Rivera *et al* (2014). "Las competencias docentes: el desafío de la educación superior" en *Innovación educativa* pp. 129-146, número 14 [66].
- Tozzi, Michele. (2007). "Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar" en *Dialogo filosófico*.
- "Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Filosofía y Letras Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía" documento disponible en <http://colegiodefilosofia.filos.unam.mx/inicio/acerca-del-colegio/plan-de-estudios-2/>
- 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*, México: UAM-Iztapalapa.
- Van Dijk, Teun A. (2009). "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad" en Ruth Wodak y Michael Meyer (Eds.), *Métodos de análisis críticos del discurso*, Barcelona: Gedisa.
- Vargas Alfonso, David. (2019). "Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray" en *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, vol. [6] – num. 12, pp. 223-240.
- Vargas Lozano, Gabriel. (2005). *Esbozo histórico de la filosofía en México (siglo XX) y otros ensayos*, México: FFyL-UANL-Consejo para la cultura y las Artes de NL.
- Vargas Lozano, Gabriel et al. (2008). *La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?*, México: Editorial-Torres.
- Vargas Lozano, Gabriel. (2012). *Filosofía ¿Para qué? Desafíos de la filosofía para el siglo XXI*, México: Editorial-Torres.
- Vázquez Bravo, Felicia y Acle Tomasini Guadalupe (2013). "Posturas epistémicas de la Historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria. Un estudio de caso" en *Perfiles educativos*, México: ISUE-UNAM, vol. XXXV, núm. 142, pp.89-107.
- Vergara, Fregoso Martha. (2016). *La práctica docente. Un estudio desde los significados*, Revista CUMBRES. 2(1) 2016: pp. 73 – 99.
- Villegas Moreno, Gloria (1994). "Bajo el signo de Atenea" en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México: UNAM.
- Villoro, Luis. (1989). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.

- Villoro, Luis. (2001). “José Gaos y el giro de la filosofía iberoamericana” en *Diánoia*, México, vol. XLVI, Núm. 47, pp. 81–85.
- Vera Cuspinera, Margarita (1994). “La filosofía: su itinerario de la Real y Pontificia Universidad de México a la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México” en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México: UNAM.
- Vergara Cioridia, Javier (2002). “¿Qué es el método escolástico” en *Nueva revista* recurso disponible en <https://www.nuevarevista.net/destacados/que-es-el-metodo-escolastico/>
- Yáñez Henríquez, Raúl. (2010). “La construcción social de la realidad: la posición de Peter L. Berger y Thomas Luckmann” en *Ars Boni et Aequi*, Vol. 6, N°. 2, 2010, pp-. 289-30.
- Wagner Wolfgang y Hayes Nicky. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*, trad. Erendida Serrano Oswald, España: Anthropos.
- Xirau, Ramón. (1990). *Introducción a la historia de la Filosofía*, México: UNAM.