

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Y APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

TEACHING PHILOSOPHY AND MEANINGFUL LEARNING

JORGE L. GARDEA PICHARDO

Recibido: 14 de junio de 2022

Aprobado: 29 de julio de 2022

Resumen

En este artículo se propone una discusión sobre el tema de los aprendizajes significativos en la enseñanza de la filosofía. Se inicia con una breve definición de aprendizaje significativo. Luego, se exponen algunos problemas de la enseñanza tradicional de la filosofía. Especialmente, se tratan los problemas del aprendizaje memorístico y enciclopédico, así como los obstáculos de aprendizaje derivados de algunas ideas previas y prejuicios sobre la filosofía. Se concluye que se necesita comprender el significado de algunos conceptos filosóficos clave para el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabra clave: aprendizaje significativo, estructura cognitiva, conceptos filosóficos clave, pensamiento crítico.

Abstract

This paper explores the meaningful learning approach to teaching philosophy. It begins with a short definition of meaningful learning. Then, it exposes some problems with rote learning, such as when the new information is stored arbitrarily in cognitive structure and when prejudices work to misunderstand concepts. Finally, it is proposed the need and relevance that students understand the meaning of key philosophical concepts to develop critical thinking skills.

Keywords: Critical thinking, cognitive structure, meaningful learning, vital philosophical concepts.

1. UNA MUY BREVE CARACTERIZACIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje significativo ha sido un elemento central en la configuración del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. El modelo constituye un bachillerato de cultura básica porque promueve la capacidad de potenciar la autonomía y autorregulación de los estudiantes para que ellos sean capaces de aprender por sí mismos. Los aprendizajes incluyen conocimientos, habilidades y actitudes, de ahí la diferenciación de los llamados principios básicos del Colegio: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.

Una referencia a John Dewey (2004) puede ayudarnos a comenzar a reflexionar sobre una primera acepción sobre el aprendizaje:

Otra antítesis la sugieren los dos sentidos de la palabra “aprender”. De un lado, es la suma total de lo que se conoce, como lo que se transmite por los libros y las personas cultas. Es algo externo, una acumulación de cogniciones, como se podrían almacenar productos materiales en una tienda. La verdad existe ya hecha en alguna parte. El estudio es entonces el proceso por el cual un individuo saca lo que está almacenado. Por otro lado, el aprender significa algo que el individuo *hace* cuando estudia. Es un asunto activo personalmente dirigido (p. 280).

El significado de aprender como memorizar información o acumular información tiene la limitación de que, por sí mismo, sólo representa una parte de la formación de la cultura básica. Hoy en día se tiene mayor acceso a la información y aparentemente, como indica Dewey, “la verdad existe ya hecha en alguna aparte”. Hago énfasis en esto porque, así como en la actualidad se dispone de la mayor información, gracias al internet, también es un problema discernir que de esa

información es verdadera o falsa, incompleta o imprecisa. Por supuesto que hay aprendizajes y temas muy específicos que permiten al estudiante aprender a diferenciar la información con criterios propios de la sociedad del conocimiento. Lo importante es indicar que este primer significado de aprendizaje no se limita únicamente a que el individuo obtenga información de lo que está almacenado, sino que, además, el estudiante “hace algo con la información” y se trata de “un asunto activo y personalmente dirigido.” Una buena pregunta consiste en tratar de averiguar ¿qué es lo que hace el estudiante?, y ¿en qué consiste este proceso activo personalmente dirigido?

Por una parte, las principales tareas del docente consisten en motivar y alentar a sus estudiantes para que ellos puedan formularse preguntas; plantear problemas; desear saber o indagar algo sobre algún tema de interés vital o existencial; analizar la información, aplicar criterios para discernir lo verdadero y lo falso; buscar evidencias que le permitan evaluar sus argumentos. Por otra parte, el proceso personalmente dirigido puede estar orientado por criterios de búsqueda y análisis de la información. El estudiante debe conocer distintos procedimientos y metodologías para plantear preguntas u ofrecer argumentos. Así, si el estudiante intenta analizar sus argumentos y saber, por sí mismo, si son plausibles o presumiblemente correctos, entonces requiere de criterios de evaluación, entre otros aspectos, podemos citar la necesidad de saber si sus argumentos son aceptables, relevantes y suficientes (Hanscomb, 2017). Debe comprender la diferencia entre cada concepto y saber aplicarlos para evaluar los argumentos ajenos o propios.

Ahora bien, una regla sobre la intencionalidad para la fenomenología (Husserl, 2013) es que toda conciencia es “conciencia de algo”; no ocurre el imaginar, el soñar o el preguntar en general. Alguien *imagina algo, sueña algo o se pregunta por algo*:



Las principales tareas del docente consisten en motivar y alentar a sus estudiantes”.

El aprendizaje significativo ha sido un elemento central en la configuración del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Algo es percibido o recordado y esperado (aspecto del tiempo); algo es percibido como real o imaginado como posible (modalidades); algo es percibido o juzgado, pretendido o planeado (cualidades teóricas o prácticas); algo es percibido desde este o desde aquel lado, es aprendido de cerca o de lejos (perspectividad) (Waldenfels, 2017: 414).

Para la filosofía de la mente ocurre algo similar; siempre hay un contenido proposicional en cada estado mental o actitud proposicional (Valdés, 1996). No se “argumenta por argumentar”, ni se argumenta “en general”. Se argumenta con un propósito; persuadir, convencer, deliberar, tomar una decisión, entre otros, y se argumenta sobre un tema o problema específico; por ejemplo, sobre la belleza, la comedia o la tragedia. Hay una intencionalidad al argumentar y, por eso, el aprendizaje es un “asunto activo y personalmente dirigido”. Se puede, incluso, argumentar sobre si algún chiste es cómico, gracioso u ofensivo, o se puede argumentar sobre las políticas de cancelación de algunos temas o sobre la pertinencia del llamado lenguaje inclusivo.

Cualquiera de estos ejemplos implica cierta complejidad de conocimientos y habilidades que no se “adquieren” cuando son “almacenados” arbitrariamente en la estructura cognitiva del estudiante; aunque todos estos ejemplos muestran algunos elementos indispensables para pensar los aprendizajes significativos. En la taxonomía de Wiggins y McTighe (1998) estos aprendizajes no dependen de una memoria a corto plazo. La expectativa es que estos aprendizajes constituyan una comprensión duradera; tengan un valor perdurable más allá del salón de clases; se sustenten en el corazón de la disciplina (implican “hacer” la materia); requieren abarcar ideas abstractas y a menudo malentendidas y

que sean potencialmente atractivos para los estudiantes (p. 23). Un análisis de cada punto de esta taxonomía sobrepasa los límites de este artículo. Me centraré en los aprendizajes que sean “potencialmente atractivos para los estudiantes” y su diferencia con el aprendizaje significativo.

1.1. Aprendizaje significativo

En las diversas prácticas docentes se suele establecer una relación entre el modelo educativo, los aprendizajes significativos y el constructivismo. Existen diversas teorías acerca de lo que se entiende por aprendizaje significativo. En algunas de ellas se plantea la importancia de que el aprendizaje se encuentre relacionado con el contexto histórico, social y cultural del estudiante; los intereses vitales y existenciales del estudiante; en las estructuras de representación y sistemas conceptuales o en la estructura cognitiva del estudiante; en el sistema motivacional subjetivo. Podemos decir que en cualquiera de estas versiones hay algo parecido a los “conocimientos previos” e “ideas previas”. En este sentido, el aprendizaje significativo implica un proceso de largo alcance en el que el estudiante modifica sus sistemas conceptuales o estructuras cognitivas. El aprendizaje significativo rechaza la idea de que la información inserta de manera arbitraria en esa estructura constituya un “aprendizaje”. Garcés, Montaluisa y Salas (2018) explican que el modelo de Ausubel propone que: “la nueva información se incorpora a la estructura cognitiva del estudiante, provocando un proceso de asimilación cognoscitiva, en el que se relaciona la nueva información con los conocimientos previos” (p. 234).

Sin embargo, es conveniente anticipar que para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía es muy importante reconocer que el

En las diversas **prácticas docentes** se suele establecer una **relación entre el modelo educativo, los aprendizajes significativos** y el constructivismo.



conjunto motivacional subjetivo compuesto por elementos más complejos que estructuras conceptuales jerarquizadas según su mayor o menor grado de abstracción, generalidad, o modalidad lógica o deóntica; por eso el conjunto motivacional subjetivo es más amplio, pues incluye creencias, deseos, valores, actitudes, lealtades y compromisos, entre otros, (Williams, 1993), no implica únicamente conocimientos o información, y también se repara en la posibilidad de que no sólo se encuentren conceptos o creencias verdaderas, puesto que también pueden haber prejuicios, o tal vez algunas creencias sean falsas, o adoptar creencias con ciertos sesgos subjetivos,

incluidos los sesgos de género.

1.2. *¿La realidad se “acomoda” a los intereses del alumno o sus intereses se acomodan a la realidad?*

En una versión muy coloquial pareciera que el aprendizaje debe acomodarse a los intereses del alumno y se suele entender que los intereses de los estudiantes son aquello que les importa o les resulta valioso porque responde a lo que ellos quieren, “ya saben” o “ya están informados”. Por supuesto que los conocimientos previos son muy importantes porque pueden contribuir a facilitar el aprendizaje: “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno

ya sabe” (Ausubel, 1993, citado por Garcés, Monteluisa y Salas, 2018: 235). Pero me temo que en algunos contextos la información previa también puede obstaculizar el aprendizaje. De este modo necesitamos ser muy cuidadosos y precisos.

En los ámbitos de la ética y la estética es muy común escuchar expresiones excesivamente subjetivistas y relativistas. Así, solemos escuchar expresiones como: “El bien es relativo a cada uno”, o bien “si me gusta, es bello”, “si me hace reír, entonces es cómico”. En estas expresiones están ausentes los juegos del lenguaje moral y estético, y con ello, las reglas de estos juegos. Uno de los problemas es la justificación del *saber* previo. ¿Es cierto que nuestro gusto justifica un juicio estético sobre lo bello? Alguien puede asumir y vivir con una moral misógina o machista, pero ¿sus creencias acerca de esa forma de vida son verdaderas?, ¿habrá una concepción de bien que cuestione razonablemente el machismo o la misoginia?, ¿todo está permitido?

Si el “aprendizaje” consistiera en que el estudiante acomode o moldee la información en el marco de sus propios intereses, creencias, deseos, valores, entonces esto implicaría negar la diferencia entre deseos y creencias, así como favorecería el autoengaño en ética y estética. Vale la pena recordar la diferencia entre uno y otro, a partir del concepto de dirección de adecuación. Mark Platts (1998) establece una diferencia importante entre deseos y creencias: mientras que las creencias buscan la verdad y que sean verdaderas significa que se ajustan al mundo, los deseos apuntan hacia su realización y su realización implica que el mundo se ajuste a ellos. Los deseos implican modificar un estado de co-

sas. Puede ser que los nuevos conocimientos causen un conflicto cognitivo. Puede ocurrir que una creencia que contravenga los conocimientos previos sobre la moral, nuestros valores o contravenga el prejuicio acerca de lo que significa *ser un hombre*, pero si esto ocurre, el estudiante comenzará a aprender porque el conflicto implica una disonancia con su forma de pensar. Y esta última estaría justificada en cierta ideología de género

que el propio alumno desconoce. Él mismo puede formar parte de una cultura que ha naturalizado las desigualdades de género y desconoce que lo que él *ya sabe* en realidad no lo sabe.

1.3. ¿Construir el conocimiento implica descubrir algo nuevo para el estudiante o para las teorías?

Otras veces parece que el aprendizaje consiste en que el estudiante descubra conceptos y teorías por sí mismo, y esto implicaría que debe construir no sólo *su* conocimiento,

sino aportar un *nuevo* conocimiento como si fuera una aportación científica o de posgrado. Por eso podemos plantear la pregunta: ¿El aprendizaje significativo consiste radicalmente en decir algo nuevo? César Coll (2007) plantea dos tesis que nos invitan a la reflexión:

conviene recordar que esos contenidos, los que sean, se encuentran ya elaborados, forman parte de la cultura y el conocimiento, lo que hace que la construcción de los alumnos sea una construcción peculiar. En efecto se construye algo que ya existe, lo que desde luego no impide la construcción —en el sentido que le hemos dado: atribuir significado persona—. (p. 18).



Los deseos implican modificar un estado de cosas”.

Por supuesto que **los conocimientos previos** son muy importantes porque **pueden contribuir a facilitar el aprendizaje.**

El aprendizaje significativo no modifica los conceptos o las teorías, sino que **modifica nuestras concepciones** acerca de cómo es el mundo.

En mi opinión, si los estudiantes tienen que encontrar un significado personal, entonces necesitan integrar el conocimiento a su vida o a su conjunto motivacional subjetivo, pero ese conocimiento debe modificar su sistema motivacional o plantear un conflicto cognitivo con sus creencias o conocimientos previos. Nuevas creencias en ética o estética pueden modificar sus creencias o sus conocimientos, pero esto no implica que ellos modifiquen las concepciones o las tradiciones filosóficas. Por eso, señala Coll: “es obvio que con esa construcción personal debe orientarse el sentido de acercarse a lo culturalmente establecido, comprendiéndolo o pudiéndolo usar de múltiples y variadas formas” (p. 18). Esto me parece muy importante porque el aprendizaje significativo no modifica los conceptos o las teorías, sino que modifica nuestras concepciones acerca de cómo es el mundo.

Así, por ejemplo, cuando se trabaja con estudios de género se tiene la expectativa de que el aprendizaje significativo promueva en los alumnos un cambio de creencias que les permita modificar su sistema motivacional y, con ello, modificar sus actitudes; comprometerse a vivir en un mundo menos violento e igualitario, por eso se vincula la comprensión de conceptos con el desarrollo de actitudes y disposiciones para actuar. En otros modelos sobre el aprendizaje derivados del conductismo no habría este cambio. Si el estudiante desea “encajar” en su realidad, entonces bien puede usar un lenguaje políticamente correcto para recibir aprobación social, pero sin tener el menor interés en modificar sus creencias sobre la violencia y la desigualdad de género. El aprendizaje será significativo no en la medida en que éste se ajuste a sus deseos e intereses, sino en la medida en que el estudiante modifique sus creencias para acercarse a lo “culturalmente establecido”. Por eso es tan complejo el aprendizaje significativo y

por eso el “aprendizaje significativo se desarrolla a largo plazo, es un procedimiento de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto y de nuevo equilibrio otra vez” (Garcés, Monteluisa y Salas, 2018: 234).

II. EXPECTATIVAS Y RETOS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Se me podrán objetar algunos puntos que he planteado. Entre otros, la enorme diferencia entre las distintas concepciones filosóficas sobre el bien moral o sobre la belleza. Por lo general, escuchamos que los filósofos no se ponen de acuerdo entre ellos. Bajo esa perspectiva, ¿cómo puede haber aprendizaje significativo en filosofía? Lo más común es encontrar programas de estudio apegados a la historia de la filosofía para que los estudiantes conozcan las escuelas o tradiciones más “importantes”. Y si es el caso, los aprendizajes no sólo serían conocimientos declarativos, sino la antítesis del aprendizaje significativo. Se trataría de aprendizajes no significativos y memorísticos. Lo que implicaría tres inconvenientes:

- 1) Los conocimientos se incorporarían a la estructura cognitiva del estudiante de forma arbitraria, sin sentido para el estudiante.
- 2) El estudiante no realizaría ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos y
- 3) El alumno no querría aprender porque no concedería valor a lo que el docente le propone. (Garcés, Monteluisa y Salas, 2018: 240).

Podemos comenzar por preguntarnos qué es la filosofía, pero se me responderá “las respuestas pueden ser tan diversas como filósofos hay en el mundo”. Quizás se exagera en este punto y conviene detenerse en aspectos muy básicos. Etimológicamente filosofía

El deseo de **saber se origina cuando** sabemos que ignoramos algo o que **carecemos del conocimiento.**

significa amor a la sabiduría. Si tratamos de entender los términos, junto con Platón y en el contexto del diálogo *El banquete*, entonces bien podríamos decir que el amor es un deseo y una carencia. Ese deseo se relaciona con el saber. El deseo de saber está motivado. No podríamos desear saber si antes no nos hemos dado cuenta de que no sabemos. El deseo de saber se origina cuando sabemos que ignoramos algo o que carecemos del conocimiento. Es un deseo complejo, no es cualquier deseo. Para Platón, los dioses no desean saber porque ya lo saben todo, los ignorantes se caracterizan por creer que saben, pero no saben, y los filósofos saben que ignoran y por eso desean saber.

Pero hay que reparar en algo muy característico de la filosofía. No todos sabemos que ignoramos. Quizás tenemos tantos conocimientos previos de tantas cosas que creemos que lo sabemos todo y si no los sabemos todo, creemos que Google nos ayuda a saber. Sólo en la actitud filosófica se puede saber que no se sabe porque la filosofía es un saber de segundo orden. La filosofía es una actividad reflexiva. Pero ¿cómo se da cuenta el filósofo de que no sabe?, ¿qué es lo que no sabe y desea saber? Pondré un ejemplo sobre conceptos básicos de la teoría del conocimiento de Kant. Es sólo un ejemplo y no agota en lo absoluto otras escuelas, teorías, problemas y habilidades de pensamiento crítico.

El proceso de investigación y creación filosófica es muy complejo, por eso Heráclito decía que “los buscadores de oro escarban mucho y encuentran poco”. Kant, por ejemplo, durante muchos años tenía un verdadero interés por la metafísica, pero al igual que Descartes estaba asombrado por la física moderna. Por la posibilidad de encontrar una regulación matemática en el mundo físico. La naciente astronomía y las posibilidades de saber si los planetas se movían alrededor del sol en órbitas circulares o en órbitas elípticas

era una verdadera revelación de la ciencia como posibilidad de explicar y predecir el movimiento de los planetas y los astros. Esa capacidad de predicción convenció a los filósofos de que el conocimiento era una construcción que se apoyaba en la matemática, la geometría y la observación; en estructuras formales que permiten entender el orden físico y matematizarlo.

El deseo de saber de Kant lo llevó a preguntarse si la metafísica podría tener la misma capacidad de la ciencia física para explicar todo aquello que está fuera de la realidad fenoménica. Kant escribió su *Crítica de la razón pura* con ese propósito, y descubrió que no es posible el conocimiento metafísico y que todo intento por explicar una causa eficiente del mundo hace que la razón caiga en antinomias que no puede resolver. Kant no vivió decepcionado al descubrir que no es posible el conocimiento metafísico. Aplicó los resultados de su investigación para fundamentar el conocimiento científico de su época y explorar un camino distinto para la razón pura: la fundamentación de la moral.

La pregunta que se plantea Kant en esa obra es: ¿cómo son posibles los conocimientos sintéticos *a priori*? En toda la obra se establecen definiciones de conceptos y se estipulan distinciones ontológicas como la diferencia entre noumenos y fenómenos, y diferencias epistemológicas como la estética y la lógica trascendentales. Lo más importante de esta obra es el intento por explicar cómo es posible que la física proporcione conocimiento. Se trata de un saber sobre la ciencia, se trata de explicar cuáles son las condiciones de posibilidad del conocimiento científico y de todo conocimiento *a priori*. En las partes finales de la obra, Kant formula un canon de la razón y en este canon plantea distinciones entre opinión, conocimiento, creencia y saber, lo que hoy llamamos estados mentales. ¿Son vigentes estas distinciones?

El aprendizaje significativo no consiste en distorsionar o tergiversar el concepto kantiano a los intereses del estudiante.

La distinción entre los conceptos *a priori* y *a posteriori* es necesaria porque ayuda a evaluar nuestros conocimientos y argumentos. Un juicio *a priori* no es un juicio “anterior a la experiencia”, como comúnmente se malentiende. *A priori* significa que el juicio es universal y necesario; que vale para todos los objetos y que no puede ocurrir de otro modo. Es célebre el ejemplo de Kant cuando dice que no necesito tirar los cimientos de mi casa para saber que se caerá, siempre y cuando sepa, *a priori*, que todos los cuerpos caen. *A posteriori* tampoco significa “después de la experiencia”, significa que se trata de un juicio particular y contingente. Sólo vale para algunos objetos y puede ocurrir de otro modo. Lo interesante de ambos juicios es que son susceptibles de ser falsos. Alguien puede decir que “Todos los cisnes son blancos” es un juicio *a priori*, pero basta con observar que hay cisnes negros para mostrar que el enunciado es falso y que el juicio “algunos cisnes son blancos” es un juicio *a posteriori*.

Estas distinciones no constituyen una ocurrencia o un saber especulativo y más bien deberían de verse como distinciones que permiten evaluar nuestros argumentos, junto con las distinciones entre opinión, creencia y saber. Supongamos que estas distinciones son tan verdaderas y que constituyen los conocimientos más básicos de la filosofía. Un bachillerato de cultura básica los requiere. Una persona educada y con cultura básica no puede ignorar estas distinciones y no porque sea información “de cultura general”, sino porque estos conocimientos son parte de las habilidades de argumentación necesarias para discurrir, debatir, deliberar o decidir de forma racional: son fundamentales para el pensamiento crítico. Aunque ya lo sabemos, en las redes sociales “todos opinamos”, “todos creemos” y “todos sabemos”,

pero ninguno nos preguntamos sobre el grado de verdad de lo que decimos y escribimos.

¿Cómo puede plantearse un aprendizaje significativo sobre estas distinciones? Por supuesto que estas distinciones no deben ser vistas como simple información que hay que memorizar o almacenar arbitrariamente en las estructuras cognitivas de los estudiantes. Si hablamos de juegos del lenguaje y literalmente que hay juegos de verdad que requieren de ciertas reglas, así como el ajedrez. Si decimos que estas distinciones son reglas del juego de la verdad, entonces pueden ser aplicables en diversos contextos y transferirse a situaciones que nada tienen que ver con el contexto kantiano.

Una definición en bioética sobre “objeción de conciencia” o “derechos de los animales” obliga a quien argumenta a establecer condiciones necesarias y suficientes para la aplicación de esa definición. Si no se esclarece el concepto, entonces su aplicación puede ser ambigua y no funciona como una verdadera regla.

Podemos pensar en otros contextos, por ejemplo, aquellos en los que se entrecruzan los caminos de la ética y la estética. Hoy en día que proliferan tantos programas de televisión “cómicos” podemos preguntarnos si lo que se está viendo es cómico o simplemente burlesco o chistoso. El sentido del humor es complicado, pero no siempre está exento de crítica. Podemos preguntarnos en qué momento un chiste puede ser cómico, gracioso u ofensivo. Hoy se ha hecho popular entre muchos jóvenes una llamada fórmula de la comedia que dice: “Tragedia + tiempo = comedia”. En algunas páginas de internet se le atribuye a Woody Allen. Para los estudiantes que tienen estos intereses podría ser contextualmente significativo preguntarse si esto es realmente una fórmula.

El aprendizaje significativo no consiste en distorsionar o tergiversar el concepto kantiano a los intereses del estudiante, sino en aplicarlo para poner a prueba el alcance o la limitación de la fórmula. De serlo, debería estar sustentada *a priori*, lo que implicaría que la fórmula aplica necesariamente para toda situación trágica y cómica. Sabemos que si partimos de las definiciones de tragedia y comedia de la poética aristotélica, la dichosa fórmula es un absurdo. Tal vez para cualquiera de nosotros no es moralmente aceptable que cualquier tragedia puede llegar a ser una comedia, aun cuando pase mucho tiempo. Al revisar algunas páginas sobre este tema, encuentro que se han hecho estudios y encuestas de humor aplicando esta “fórmula”. Los estudios empíricos muestran que no se cumple con estos requisitos y lo interesante es que mientras las personas están más alejadas del hecho trágico, más propensas pueden ser a un tipo de indiferencia moral.

En muchos sentidos podemos tener una diversidad de intereses y no compartirlas, pero si algún estudiante tuviera el interés por esos temas, bien podría ocurrir que el aprendizaje de un concepto tan ajeno como la definición y la distinción entre *a priori* y *a posteriori* podría ser significativa, si el estudiante aceptara el reto de saber si tragedia + tiempo = comedia es realmente una fórmula, o no. En el proceso habría otros retos cognitivos y afectivos. Uno de ellos y tal vez sea el más importante es que los juegos del lenguaje moral y estético no son tan arbitrarios, subjetivos y caprichosos como solemos creer. Luego, abandonar esta creencia implicaría iniciar un camino distinto hacia el saber y, tal vez, en ese momento habremos de dejar de subestimar la filosofía y su aprendizaje.

CONCLUSIONES

En este artículo se ha mostrado la complejidad de los aprendizajes significativos y los retos de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en el marco de un bachillerato de cultura básica. Se propone que el docente seleccione aquellos conceptos filosóficos clave que per-

mitan a los estudiantes analizar y reflexionar temas o asuntos que sean de su interés, sin que esto implique tergiversar el significado de los conceptos. Si este fuera un proyecto más ambicioso, habría que hacer una selección de conceptos que cumplan con esa función, independientemente de la adscripción, escuela o tradición filosófica. Un bachillerato de cultura básica exige tomar riesgos y proponer aquellos aprendizajes declarativos y procedimentales sin los cuales ninguna persona que haya cursado un bachillerato desconozca o no pueda aplicar. Se podrá estar de acuerdo o en desacuerdo con mi selección, pero lo importante es abrir una discusión sobre este y otros temas. Me parece que la mejor defensa de la filosofía radica en mostrar los aspectos nocivos de su ausencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.

Garcés, F., Montaluisa, A. y Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1 (376).

Hanscomb, S. (2017). *Critical Thinking*. Routledge.

Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Introducción general a la fenomenología pura*. Trad. José Gaos y Antonio Zirión. FCE-IIF/UNAM.

Platts, M. (1998). *Realidades morales: Ensayo sobre psicología filosófica*. Trad. Ana Isabel Stellino y Antonio Zirión. Paidós-IIF/UNAM.

Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Husserl. Trad. José Luis Luna Bravo. *ARETÉ. Revista de filosofía*, XXIX (2).

Valdés, M. (1996). *Pensamiento y lenguaje; problemas en la atribución de actitudes proposicionales*. IIF/UNAM.

Wiggins, G. y McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. ASCD.

Williams, B. (1993). “Razones internas y externas”. En *La fortuna moral*. Trad. Susana Marín. IIF/UNAM.

