

Ideología y filosofía en docentes licenciados en Ciencias de la Educación

Ideology and philosophy in teachers with an Educational Science degree

JULIO CÉSAR REYES SÁNCHEZ

Julio César Reyes Sánchez. Universidad Autónoma de Baja California, México. Es Licenciado en Ciencias de la Educación y Maestro en Estudios Socioculturales. Actualmente (2022) cursa la Licenciatura en Filosofía y el Doctorado en Ciencias Educativas. Correo electrónico: julioreyess@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8428-8827>.

Resumen

La presente propuesta de proyecto de investigación busca explicar cómo es que los docentes a cargo de las unidades de aprendizaje con contenido filosófico, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California, han construido ideológicamente sus concepciones sobre educación y la relación entre las ciencias de la educación, filosofía y filosofía de la educación, así como el impacto que todo esto tiene en su didáctica y práctica discursiva. El análisis y la interpretación de la información recabada se realizará a través de marcos conceptuales filosóficos relativos a la construcción y hermenéutica del sujeto, así como los desarrollos conceptuales del concepto de filosofía, buscando de esta manera integrar el ejercicio de la reflexión filosófica y la práctica de las ciencias educativas.

Palabras clave: Educación y filosofía, filosofía, ideología, ciencias de la educación, identidad docente.

Abstract

This research project proposal seeks to explain how it is that the teachers in charge of the learning units with philosophical content, in the Bachelor of Education Sciences of the Autonomous University of Baja California, have ideologically constructed their conceptions of education and the relationship between educational sciences, philosophy, and philosophy of education, as well as the impact that all this has on its didactics and discursive practice. The analysis and interpretation of the information collected will be carried out through philosophical conceptual frameworks related to the construction and hermeneutics of the subject, as well as the conceptual developments of the concept of philosophy, seeking to integrate the exercise of reflection philosophy and educational science practice.

Keywords: Education and philosophy, philosophy, ideology, educational sciences, teacher identity.

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

Para empezar, algunas intuiciones determinantes: a la educación le urge la filosofía. A los egresados de la Licenciatura Ciencias de la Educación (LCE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se les ha formado con especial énfasis para ser pragmáticos, organizados, acreditadores, certificadores, indicadores y planeadores de desarrollo institucional, pero la filosofía que se conoce, en ocasiones, con algo de suerte, se limita a la que va seguida de la misión y visión del lugar en que trabajan. Falta aprender a formular preguntas relevantes antes que respuestas programadas cuya mayor virtud es que son medibles, cuantificables y ayudan a subir indicadores con propósitos más economicistas que pedagógicos. Es necesario aprender a filosofar para conocernos a nosotros mismos, para acercarnos a la comprensión de lo que hacemos, por qué hacemos lo que hacemos, de qué otra forma puede hacerse y las consecuencias latentes de estas maneras de definir y practicar la educación.

Estas intuiciones también resuenan en una diversidad de pedagogos, filósofos y docentes que han comprendido que “en los tiempos de la medición, la evaluación, la evidencia empírica y los indicadores objetivos, el pensamiento sobre la acción educativa desde una perspectiva filosófica se ha convertido en un fenómeno prácticamente contra corriente” (Naval et al., 2020, p. 12). De acuerdo con Ramos (2015), esto ha provocado el surgimiento de dos posiciones respecto a la situación de la filosofía en la educación. Una de ellas “subvalora, minimiza, tergiversa y trata de quitarle espacio a la presencia y función de la filosofía en la esfera educacional”, argumentando una “irrelevancia práctica del saber filosófico para la educación”, por lo que no consideran útil ni necesario enseñarlo (p. 291). La otra posición apuesta por

...la necesidad de continuar acudiendo al conocimiento filosófico para comprender de mejor manera el mundo actual con sus contradicciones, riesgos y tendencias, sobre todo direccionado a orientar una mejor y más adecuada transformación y mejora de la sociedad y del ser humano, parte inalienable de lo cual debe ser considerada la educación [p. 291].

Ante esto, Amilburu nos dice de forma concreta que “en el marco de un contexto que pretenda ser *formativo*, una educación sin filosofía sería miope”, aunque también tiene la pertinencia de aclarar que una “filosofía de la educación que no tuviera como referente principal incidir positivamente en las prácticas educativas concretas resultaría estéril” (2015, p. 9). Promover el fortalecimiento de la filosofía en la educación no se trata, pues, de simplemente “actuar en oposición frontal y directa ante otros paradigmas”, sino de “llamar la atención sobre la propia naturaleza de la realidad, que es multidimensional, compleja, sistémica y muy amplia, por lo que la respuesta que demanda no puede ser única, simplista, cerrada y limitada” (Naval et al., 2020, p. 12). Si aceptamos esto, pensar y actuar las ciencias educativas desde un enfoque filosófico otorga la posibilidad de fortalecer el conocimiento que se produce, aplica y transmite en las instituciones de educación de todos los niveles.

La UNESCO, desde hace casi dos décadas y en más de una ocasión, ha tomado acciones concretas que concluyeron en la aceptación de la importancia de la filosofía para las sociedades, considerándola inseparable de la vida y de sus problemas, ya que “sus funciones están indiscutiblemente vinculadas al diagnóstico correcto de esos problemas y, por consiguiente, a la protección de los derechos humanos y al progreso de la paz y del bienestar común de la humanidad” (UNESCO, 2004, p. 2). Es por esto que esta organización se planteó, entre otros objetivos, el de “favorecer la enseñanza de la filosofía en los programas escolares, en estrecha colaboración con los ministerios de educación, de educación superior y de investigación” y “crear una dinámica que permita a las universidades, instituciones y ONGs competentes volver a la filosofía más accesible” (UNESCO, 2005, p. 3). El estudio y esfuerzo que la UNESCO ha dedicado a este tema pueden verse en el documento *La filosofía, una escuela de la libertad*, publicado en el año 2011.

Se observa, entonces, que desde hace algunos años existe la preocupación de rescatar y fortalecer la filosofía en la educación. Sin duda gran parte de este esfuerzo cae sobre las instituciones formadoras de docentes y de profesionales de la educación que, si bien pueden cumplir las demandas mínimas de organizaciones como la UNESCO, son las profesoras y profesores encargados de impartir las unidades de aprendizaje relacionadas con la filosofía los que al final pueden hacer la diferencia en este sentido. Es de ellos de quienes se esperan, precisamente, actitudes que no son otras que la de la filosofía: “creativas, críticas, abiertas, reflexivas, profundas, en ocasiones pausadas y meditadas, en cuanto que suponen una ineludible responsabilidad ante los educandos” (Naval et al., 2020, p. 12).

Por esto resulta necesario que profesoras y profesores, en particular los que tienen bajo su dirección las asignaturas de contenido filosófico, “adquieran una mayor familiaridad con la rica tradición de contenidos y procedimientos filosóficos que son relevantes para el buen ejercicio de su trabajo, del mismo modo que se esfuerzan por mejorar los aspectos prácticos y técnicos de su profesión” (Amilburu, 2015, p. 10).

Así lo demuestra el estudio cualitativo realizado por Camacho y Morales (2020), en el que analizan la percepción de estudiantes de pedagogía sobre la filosofía de la educación, la presencia en el currículo de la reflexión filosófica y la importancia que tiene todo esto en su formación. Los resultados del estudio muestran que existe un problema de motivación hacia el estudio de la filosofía por parte de los estudiantes, sin embargo, consideran su existencia necesaria dentro del currículo. Destaca, además de esto, que los estudiantes piensan que es necesario que el personal docente mejore tanto en estrategias como en recursos didácticos. Cabría preguntar, si el problema que perciben los estudiantes es de motivación, ¿cuál es la actitud del docente frente a la enseñanza de la filosofía y de la acción de filosofar? ¿Qué es lo que piensan respecto a su presencia en el currículo e importancia en la práctica? ¿Cómo afecta lo anterior a la falta de motivación de los estudiantes?

Ahora, ¿cómo se encuentra la LCE de la UABC, particularmente en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), en cuanto a su currículo de contenido filosófico? Este programa educativo, existente también en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales del campus Ensenada, integra solo dos unidades de aprendizaje dentro de su currículo filosófico: Fundamentos Filosóficos de la Educación y Fundamentos Filosóficos Contemporáneos de la Educación, pudiendo incluir también a la unidad de Aprendizaje de Corrientes Constructivistas en Educación. Eso en cuanto a lo que está en el plan de estudios que se imparte actualmente, pero, ¿cuál es la posición tanto epistémica como ideológica del personal docente respecto al lugar que tiene la filosofía en la educación? Aquí surgen las preguntas sobre la historia de los docentes a cargo de estas unidades de aprendizaje: cómo se han formado, qué piensan al respecto de la filosofía en la educación, qué entienden por educación, cuál es su finalidad y su propósito.

A diferencia del estudio realizado por Camacho y Morales (2020), este proyecto no busca un estudio de percepción estudiantil, sino que quiere aventurarse en uno ideológico y dirigido a la docencia. Se parte de la premisa de que las ideas exigen una actitud frente a ellas, actitud que se ejercita en el acto de filosofar, que nos activa la capacidad de identificar la filosofía de la educación que consciente o inconscientemente hemos asumido. Cada plan y programa de estudio, modelo educativo, estrategia de enseñanza-aprendizaje, forma de organización académica, todo esto tiene como cimiento una determinada filosofía, por lo que resulta de gran importancia ser capaces de identificar el castillo ideológico sobre el que está construida la práctica educativa y cómo fue que se construyó, con qué materiales y arquitectura.

La ideología en su sentido marxista clásico dice: “No saben, pero lo hacen”. Llevado al tema de la ideología del profesor, diríamos que no sabe que está reproduciendo determinada ideología, perpetuando ciertas prácticas y modelos educativos, pero lo hace. Esta perspectiva mostraría a un sujeto docente sin conciencia. Ahora, Sloterdijk reformula: “Lo saben, y aún así lo hacen” (Žižek, 2003). Es decir, sabe perfectamente que como profesor reproduce determinada ideología y perpetúa ciertas prácticas y modelos educativos, y aun así lo sigue haciendo. Este planteamiento presenta al sujeto docente como un cínico. Sin embargo, podemos darle un giro más a la tuerca, como el filósofo esloveno Slavoj Žižek hace al añadir un elemento clave: “Sé lo que estoy haciendo y, sin embargo, lo estoy haciendo... porque no sé qué creo” (p. 13). Entonces, el profesor sabe que reproduce determinada ideología y perpetúa ciertas prácticas y modelos educativos, y sin embargo lo sigue haciendo, porque no reconoce su propio pensamiento frente a una determinada ideología ni ante ciertas prácticas y modelos. Surgen ante esto más preguntas: ¿En qué creen los docentes respecto a la educación? Más allá del discurso institucionalmente aceptado, ¿cuál su actitud frente a las ideologías, prácticas y modelos vigentes? ¿Cómo llegaron a creer lo que creen?

En sus tesis sobre Feuerbach, Marx tiene una muy popular, la once, en la cual dice que durante mucho tiempo “los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; [pero] de lo que se trata es de transformarlo” (1974, p. 668). Žižek

rehace esta tesis y propone que quizá hemos transformado demasiado el mundo, y tal vez sea tiempo de dar un paso atrás y volver a interpretarlo (Žižek suele presentar esta frase con distintas variaciones, una de ellas se puede encontrar en Prieto, 2018, párr. 8). ¿Podríamos decir lo mismo sobre la educación, sus modelos, prácticas e instituciones? ¿Podríamos pedir a las profesoras y profesores a cargo de formar profesionales de la educación que se detengan un poco y piensen en por qué hacen lo que hacen y lo que significa que lo hagan, antes de hacerlo?

Preguntas y objetivos

Se llega de esta manera a plantearse la pregunta que dará dirección a este proyecto: ¿Cómo los docentes a cargo de impartir el currículo filosófico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC estructuran su didáctica y práctica discursiva a partir de las configuraciones ideológicas sobre la educación que han construido a lo largo de su trayectoria profesional?

De esta pregunta se derivan además otras específicas que resultan pertinentes para este proyecto: ¿Cómo se han modificado o consolidado sus concepciones filosóficas de la educación a través del tiempo? ¿Cómo impactan las configuraciones ideológicas sobre la educación en su ejercicio profesional? ¿Cómo se estructuran las percepciones sobre la importancia y utilidad de la filosofía en las ciencias de la educación? ¿Es congruente su discurso con la práctica en lo que se refiere a su filosofía de la educación?

A partir de esto se formula el objetivo general, que busca explicar cómo se estructuran la didáctica y práctica discursiva a partir de las construcciones ideológicas sobre la educación que los docentes a cargo de impartir el currículo filosófico de la LCE de la FCH de la UABC han formado a lo largo de su trayectoria profesional. A este le acompañan los objetivos particulares de describir el proceso de modificación o consolidación de sus concepciones ideológicas sobre la educación durante sus años formativos, analizar el impacto que tienen sus configuraciones ideológicas sobre la educación en su ejercicio profesional, analizar cómo se estructuran las percepciones y creencias sobre la importancia y utilidad de la filosofía en las ciencias de la educación y analizar la congruencia entre el discurso y la práctica en la enseñanza de filosofía de la educación.

A manera de síntesis, integrando el contenido del objetivo general y particulares, este proyecto busca explicar cómo es que los docentes han construido ideológicamente sus concepciones sobre educación y la relación entre las ciencias de la educación, filosofía y filosofía de la educación, así como el impacto que todo esto tiene en su didáctica y práctica discursiva.

Antecedentes teóricos y metodológicos

Los elementos que se busca poner dentro del juego problematizador son la ideología y la forma en que esta interviene en el proceso de subjetivación como docentes, es decir, el impacto que esta tiene en las concepciones e ideas traducidas a prácticas y al

ejercicio de un discurso que va dedicado a formar a otros sujetos. Resulta necesario, pues, enmarcar lo que se entenderá por ideología, pero también la manera en que sus configuraciones pueden fijarse o modificarse a lo largo de la vida de una persona.

El concepto de *ideología* ha sido entendido de maneras distintas a través del tiempo. Aparece con Destutt de Tracy en el siglo XVIII, que define ideología como la ciencia de las ideas, sin embargo, fue gracias a la interpretación que se hizo en *La ideología alemana* (Marx y Engels, 1974) de ideología como falsa conciencia, y la posterior crítica de Althusser en *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (2003), que comenzó a atravesar el pensamiento occidental de punta a punta, variando entre connotaciones negativas, neutrales, positivas, idealistas, materialistas, funcionalistas, cognitivistas, naturalistas y un largo etcétera.

El carácter abarcador y elusivo de la ideología ha permitido que el concepto sea entendido de muchas formas. El crítico literario británico Terry Eagleton enlista dieciséis de ellas. Como muestra, aquí se rescatan solo las que pueden resultar relevantes para nuestro propósito inmediato, sin descartar que otras puedan emerger conforme se desarrolle el proyecto: a) proceso de producción de significados, signos y valores en la vida cotidiana; b) aquello que facilita una toma de posición ante un tema; c) pensamiento de la identidad; d) medio por el que los agentes sociales dan sentido a su mundo, de manera consciente; e) conjunto de creencias orientadas a la acción; f) medio indispensable en el que las personas expresan en su vida sus relaciones en una estructura social (1997, pp. 19-20).

Estas definiciones nos permiten pensar que la ideología es más que una concepción del mundo o un sistema de ideas, también tiene que ver con la capacidad para inspirar actitudes concretas y dar ciertas orientaciones para la acción (Larrain, 2008). Y es en estas *inspiraciones* de la ideología donde es posible materializarla y organizarla para su análisis.

En la misma línea práctica, Stuart Hall (2010) entiende ideología como los “marcos mentales –los lenguajes, los conceptos, las categorías, la imaginería del pensamiento y los sistemas de representación– que las diferentes clases y grupos sociales utilizan para entender, definir, resolver y hacer entendible la manera en que funciona la sociedad” (p. 134). Estos marcos mentales no son forzosamente uniformes, sino que se interponen y superponen entre sí. En un sentido más amplio todavía, Hall también se refiere al concepto como cualquier forma organizada de pensamiento social: “los saberes prácticos, así como los teóricos, que permiten que las personas «entiendan» la sociedad, y dentro de cuyas categorías y discursos «vivimos» y «experimentamos» nuestro posicionamiento objetivo en las relaciones sociales” (p. 135).

Uno de los lugares comunes (y trasnochados) en los debates sobre ideología es entenderla como inherentemente falsa o defender alguna que se considera *verdadera*. Para sacar esto del camino podemos recurrir a un referente indiscutible en el tema: Slavoj Žižek (2003) nos dice que el problema no es si una ideología es verdadera o falsa, “lo que realmente importa no es el contenido afirmado como tal, sino el *modo*

como este contenido se relaciona con la posición subjetiva supuesta por su propio proceso de enunciación” (p. 15, cursivas en el original). Para el filósofo esloveno, nos encontramos ante la ideología cuando un discurso funciona de un modo no-transparente. Es decir, el asunto de la ideología no está en lo que se sabe o se cree saber, sino en legitimar acciones con argumentos –falsos o verdaderos– que ocultan otros motivos que no pueden conocerse. Decir, por ejemplo, que la filosofía no tiene utilidad en las competencias que el sector laboral bajacaliforniano demanda de un LCE puede ser, a cierto nivel, verdadero, sin embargo, lo que a Žižek le interesa saber es qué discurso ideológico es lo que esta afirmación está legitimando y que no aparece a simple vista.

Žižek, desde su perspectiva lacaniana, plantea a la ideología como un espejismo, un espejismo que no encubre la realidad, sino lo que está reprimido en ella; reorganiza verdades y cosas a un nivel simbólico para darles un nuevo orden jerárquico (Di Pasquale, 2012). El discurso ideológico no engaña ni dice la verdad, lo que busca es llenar los huecos de una estructura que se nos muestra siempre incompleta: la realidad. Este acercamiento desde la crítica cultural y el psicoanálisis, aunque por demás interesante, puede llegar a considerarse *poco científico*, por lo que se acepta, por lo pronto, como guía filosófica y conceptual para un entendimiento más amplio del concepto.

Una perspectiva que sí nos permite comenzar a entrever las posibilidades prácticas para observar cómo nos configura la ideología es la de Göran Therborn (1998), que parte de las que considera las aportaciones más significativas de Althusser: la ideología tiene una función en la formación de la subjetividad humana, y se concibe “como un proceso social de alusiones, o «interpelaciones», inscrito en unas matrices sociales materiales” (p. 8). Desde ahí, Therborn propone que, sin importar el contenido de la ideología (conservadora o progresista, encantada o científica, falsa o verdadera), esta implica un procedimiento simultáneo de sometimiento y cualificación de los individuos. La ideología, a través de lo que Therborn llama “modos fundamentales de interpelación ideológica”, nos dice: 1) lo que existe y lo que no existe; 2) lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, y todos sus contrarios, y 3) lo que es posible e imposible (pp. 15-16).

Estas tres maneras en las que la ideología nos interpela ya establecen tres dimensiones (existencial, moral/estética y de posibilidad) que pueden ser observables con claridad suficiente, ya sea a través del ejercicio o el discurso de los interpelados. Otorga, pues, elementos de carácter metodológico para el análisis de la ideología, y particularmente lo que respecta a los marcos mentales bajo los que los docentes se acercan a la filosofía y construyen su discurso al respecto.

Una última aportación que considerar es la de Teun van Dijk (1998), quien propone una teoría multidisciplinaria de la ideología que también arroja elementos metodológicos para su estudio. Su propuesta, haciendo uso del análisis crítico del discurso, se enfoca en las dimensiones cognitivas, sociales y discursivas de la ideología, relacionándolas entre sí en lo que llama un “triángulo conceptual y disciplinario”. La punta cognitiva del triángulo se refiere al campo simbólico: ideas y creencias. En lo

conceptual, trata el carácter social de la ideología, asociada al uso que grupos o clases en conflicto le dan para legitimar u oponerse a la dominación. La tercera punta, la discursiva, hace alusión a la manera particular como la ideología puede –dentro de una sociedad, grupo o individuo– expresarse, reproducirse y localizarse a nivel de prácticas sociales discursivas.

Ahora que de forma gradual se ha avanzado hacia los aspectos metodológicos de este trabajo, resulta pertinente continuar con lo que dará, además de sustento teórico, el hilo y aguja que entretejerá el marco teórico con el metodológico. Como se dijo al principio de este apartado, además de apuntar lo que entendemos por ideología y los conceptos que giran a su alrededor, también es necesario el sustento teórico que nos permita acceso a una manera de observar el proceso bajo el que un sujeto construye su visión de la realidad. Para eso se recurre a Michel Foucault.

En la última parte de su vida el filósofo francés se dedicó a identificar las prácticas, ejercicios y técnicas con las que el sujeto de la antigüedad estructuraba su propia subjetividad al establecer una relación consigo mismo. Estas prácticas las define como “procedimientos, existentes indudablemente en toda civilización, que se les propone o prescribe a los individuos para fijar su identidad, conservarla o transformarla... gracias a relaciones de dominio de sí sobre sí o de conocimiento de sí por sí mismo” (Puchet, 2010, parr. 3).

Con esto se “pone de manifiesto otra figura de sujeto, ya no constituido sino en constitución a través de prácticas reguladas” (F. Gros, en Foucault, 2002, p. 284). Para Foucault, todos los individuos son en general capaces de ejercitarse en estas *prácticas de sí*. Como ejemplos de estas prácticas identifica, entre otros: el examen de conciencia, la apropiación del discurso, la imitación de la figura del maestro, la contemplación y la exposición pública o práctica de grupo.

Estas *prácticas de sí* no son presentadas como una novedad conceptual, sino como un principio organizador al que somete a una “espiral hermenéutica” con la cual “pone de manifiesto como nuevo pensamiento lo que encuentra como impensado en la obra precedente” (Gros, en Foucault, 2002, p. 487). Es bajo estas consideraciones que podemos encontrar las herramientas teóricas pertinentes para observar no solo las configuraciones ideológicas de los sujetos, sino cómo se han ido construyendo a través del tiempo bajo ciertos ejercicios específicos, que no por nada recuerdan a la práctica pedagógica.

Foucault detalla estas estructuras de subjetivación a través de la relectura de Platón y figuras del estoicismo y epicureísmo. “Efectúa cortes transversales en esas filosofías y encuentra, en las diferentes escuelas, realizaciones históricas de esas estructuras... Foucault no pretende actuar como historiador. Hace genealogía... análisis a partir de una cuestión presente” (Gros, en Foucault, 2002, p. 492). Es así como este proyecto sugiere abordar el análisis y la interpretación de los datos recabados durante la investigación. Mientras que Foucault accedió a los diálogos, meditaciones y discursos de los filósofos de la antigüedad, como entrevistándolos a través de los siglos, para comprender cómo

fue configurándose ideológicamente la subjetividad occidental, la presente propuesta recopilará los diálogos, meditaciones y discursos de los docentes para comprender cómo es que han edificado los cimientos ideológicos sobre los que erigen su práctica educativa.

MÉTODO Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Este proyecto depositará su fuerza metodológica en el paradigma cualitativo, aunque esto no implica que la utilización de herramientas y técnicas de corte cuantitativo vayan a ser del todo excluidas. Dicho esto, la confianza en el método cualitativo responde a que las construcciones, fijaciones y modificaciones ideológicas en la vida de los sujetos no son acontecimientos, es decir, no son eventos únicos y contingentes, sino que llevan tiempo, ocurren de poco a poco, carecen de fijeza o estabilidad. Son un proceso. Observarlos es captar una transformación. Es necesario establecer relaciones entre estructuras, subjetividades y prácticas (De la Garza, 2012).

En este sentido, Zemelman (2010) nos dice que

la observación no se puede agotar en un solo momento, ya que su “objetividad” consiste en una diversidad de modos de concreción de la subjetividad; lo que obliga a considerar la relación entre momento y secuencia [...] Más bien se tiene que considerar que puede reconocer distintos planos para manifestarse, tal como pueden serlo los propios de la cotidianidad [p. 358].

A esta consideración, en la que para poder captar la realidad construida por el sujeto hay que aprender a observar el movimiento de este, se agrega un momento dialéctico dentro del sujeto de *memoria* (tradicción, inercia) y *utopía* (visiones de futuro), al que le sigue “el reconocimiento de opciones con base en el desarrollo de la capacidad para construir proyectos” (p. 358). Estos dos términos que aporta Zemelman servirán también para identificar cómo es que el docente construye tanto su historia como sus anhelos de futuro, dejando, mientras lo hace, huellas de su ideología.

Fundamentado en todo lo discutido hasta aquí es que se propone recurrir a técnicas narrativas y de observación, considerando la riqueza del diálogo narrativo, que

supone del lado de quien responde una interpretación del sentido de la pregunta y una construcción de la respuesta. En esta construcción, por sencilla que parezca, se pone en juego la subjetividad y la cultura del interrogado, en interacción con quien pregunta [De la Garza, 2012, p. 247].

Este diálogo se conducirá a través de entrevistas semiestructuradas que otorgan la libertad, tanto a la persona entrevistada como a la que entrevista, de conducirse con mayor autonomía tanto en la narración como en los caminos posibles de la conversación, pudiendo estos resultar reveladores de información que se escaparía si se planteara un cuestionario rígido y dirigido.

Conocer el discurso de quien colabora a través de un formato en el que pueda exponer sus ideas con libertad (y además reciba retroalimentación por parte de quien entrevista) permitirá el acercamiento al proceso de modificación del elemento ideológico existencial, así como su influencia en otros elementos ideológicos y su percepción de las relaciones intersubjetivas.

Sin embargo, como bien observa Ruiz Olabuenaga (1996), la entrevista puede generar una “dependencia” a lo que el sujeto quiera o no quiera ofrecer como información, así como también puede verse limitada por la capacidad del sujeto para articular sus pensamientos y expresar lo que busca decir. Para atenuar estas limitantes, la observación aparece como un recurso capaz de complementar el estudio. Acompañar a las personas colaboradoras a sus sesiones de clase, ya sea presencial o a distancia, dependiendo de las condiciones sanitarias, permitirá atender a su discurso educativo y filosófico siendo ejercidos de forma directa en la práctica.

Para trabajar la información recabada, la técnica del análisis del discurso aparece como la apropiada, ya que, además de que permite integrar la hermenéutica, “lejos de ser exclusivamente una cuestión de palabras, el discurso constituye la multiplicidad de sentido resultado de la acción social, por lo que coloca el eje de atención en la práctica subjetiva” (Salazar, p. 108); con conciencia, desde luego, de que “toda práctica que produce sentido obliga a ir más allá de la atención exclusiva a lo textual o lingüístico como campo de constricción de datos e indagar las formas no-lingüísticas de producción de sentido” (Retamozo, 2012, p. 387).

De forma específica, estos acercamientos permitirán localizar los distintos elementos que componen el discurso y los ejercicios de configuración ideológica del sujeto: la memoria y utopía de Zemelman, los modos de interpelación de Therborn, el triángulo conceptual disciplinario de Van Dijk y las prácticas de sí de Foucault.

Además, debido al auge y uso masivo de las redes sociales, datos relevantes para la investigación también podrán encontrarse dentro de plataformas como Facebook, Twitter, etcétera, donde se comparte información, imágenes y opiniones (propias y de otras personas) con el potencial de enriquecer la información recabada, por lo que se considera oportuno recurrir a herramientas derivadas de las técnicas de etnografía virtual (Hine, 2004), en las que “dispositivos lingüísticos tales como los emoticones, los chistes [memes], los códigos locales y las abreviaturas contribuyen a la formación de una comunidad de prácticas de conocimiento, lenguaje y bienes compartidos” (p. 31).

Respecto a las personas que podrían colaborar con este proyecto, el enfoque caería particularmente sobre los profesores y/o profesoras a cargo de las unidades de aprendizaje de Fundamentos Filosóficos de la Educación y Fundamentos Filosóficos Contemporáneos de la Educación que, de acuerdo con la cuadrícula de horarios 2022-1 publicada por la FCH, son impartidas por seis profesores distintos. Estas unidades de aprendizaje son las únicas dos que poseen una carga temática dedicada a la filosofía de la educación, razón por la que se convierten en el foco de atención de este proyecto. Como ya se expuso líneas atrás, a las y los colaboradores se les realizarían entrevistas semiestructuradas, observación de sus clases y discurso en redes sociales. Los datos recopilados serían después organizados y vaciados para ser sometidos a estrategias y técnicas hermenéuticas y de análisis del discurso, con el apoyo de *software* como Atlas.ti.

CONCLUSIONES

Este texto comenzó manifestando una intuición sobre la urgencia de la filosofía en el programa educativo de LCE que, si bien no enfatiza el aspecto filosófico en sus perfiles, no significa que deba tratarse como algo que está ahí porque debe ser incluido y no porque se le considere de real importancia para la formación de futuros licenciados y licenciadas en Ciencias de la Educación.

Como se argumentó a partir de las fuentes consultadas, las asignaturas con énfasis en la filosofía y pensamiento educativo requieren más que un docente competente en la ejecución de los programas educativos o con técnicas didácticas de vanguardia, también es necesaria la actitud crítica y reflexiva que requiere el análisis de las ideas, la capacidad de discernir y comprender el significado y las consecuencias históricas que el pensamiento de la educación ha tenido sobre las sociedades.

Este proyecto se piensa capaz de dar luz respecto a la ideología y a la filosofía que se manifiestan y transmiten a las nuevas generaciones, también a las percepciones docentes respecto a la utilidad que tiene la filosofía en la educación. Además propone como estrategia metodológica que las y los docentes atraviesen por un ejercicio filosófico de conocimiento de sí mismos, sus ideas, sus prácticas, su propia historia y trayecto de vida y formación. Esto decantará en profesoras y profesores conscientes de las implicaciones ideológicas y prácticas de su ejercicio profesional, impactando a su vez en los estudiantes bajo su cargo, sin importar el nivel educativo.

Impactará también en el pensamiento y reflexión crítica de los programas educativos, planes de estudio y filosofía de las instituciones en las que ejerzan, que a su vez abre la posibilidad de transformaciones educativas mejor pensadas, con dirección fija y pertinente para el contexto sociohistórico y cultural. En pocas palabras, una o un docente que ha desarrollado una actitud filosófica, es decir, crítica y reflexiva de su práctica, incidirá no solo en sus ámbitos personal y profesional, sino en los estudiantes, procesos y ambientes de las instituciones educativas encargadas de formar a los individuos que construirán las sociedades del futuro. Todo esto con el potencial de hacerse extensivo a otros programas educativos de otras disciplinas que integren dentro de su currículo asignaturas de carácter filosófico.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (2003). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. En S. Žižek (comp.). *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 115-156). FCE.
- Amilburu, M. (2015). Prólogo. En I. Ramírez (comp.), *Voces de la filosofía de la educación*. Ediciones del Lirio.
- Camacho, L., y Morales (2020). Filosofía de la educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado. Estudio de caso, percepción del estudiantado. *Revista Educación*, 44(1), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092006>
- De la Garza, E. (2012). La metodología marxista y el configuracionismo latinoamericano. En E. De la Garza y G. Leyva (coords.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 229-255). FCE.

- Di Pasquale, M. (2012) Notas sobre el concepto de ideología. Entre el poder, la verdad y la violencia simbólica. *Tabula Rasa*, (17), pp. 95-112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39626900005>
- Eagleton, T. (1997). *Ideología. Una introducción*. Paidós.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. FCE.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envión.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC.
- Larraz, J. (2008). *El concepto de ideología. Volumen 2. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. LOM.
- Marx, C., y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Grijalbo.
- Naval, C., Bernal, A., Jover, G., Fuentes, J., y Cárdenas, A. (coords.) (2020). *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación*. Dykinson.
- Prieto, D. (2018, may. 15). Slavoj Žizek: “El consentimiento sexual puede ser usado de forma brutal”. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/cultura/literatura/2018/05/15/5afa0b9dca4741183d8b465d.html>
- Puchet, E. (2010). Michel Foucault: subjetividad y verdad. *Revista Fermentario*, (4). <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/36>
- Ramos, G. (2015). La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. En I. Ramírez (comp.), *Voces de la filosofía de la educación*. Ediciones del Lirio.
- Retamozo, M. (2012). Constructivismo: epistemología y metodología en las ciencias sociales. En E. De la Garza y G. Leyva (coords.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 373-396). FCE.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Salazar, S. (2014). La construcción simbólica de articulación vida-muerte en colectivos juveniles urbanos: lo subjetivo y las mediaciones del sentido. *Nóesis*, 24(48), 102-124. <http://www.redalyc.org/html/859/85938024004/>
- Therborn, G. (1998). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Siglo XXI.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2004). *Preparación de una estrategia sobre filosofía*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134022_spa
- UNESCO (2005). *Proclamación de un Día Mundial de la Filosofía*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140277_spa
- UNESCO (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad*. UNESCO-UAM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689>
- Van Dijk, T. (1998). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción de lo posible. *Polis*, 9(27), 355-366.
- Žižek, S. (comp.) (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. FCE.
- Žižek, S. (2011). *El títere y el enano. El núcleo perverso del cristianismo*. Paidós.

Cómo citar este artículo:

Reyes Sánchez, J. C. (2023). Ideología y filosofía en docentes licenciados en Ciencias de la Educación. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1753. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1753>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.