

FORMACIÓN DOCENTE · FILOSOFÍA



# La enseñanza de la filosofía como problema filosófico

ALEJANDRO CERLETTI



libros del  
*Zorzal*

ALEJANDRO CERLETTI

**La enseñanza de la filosofía  
como problema filosófico**



libros del  
*Zorzal*



Alejandro Cerletti

La enseñanza de la filosofía como problema filosófico  
-1a. ed.- Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

94 pp. ; 20x13 cm. (Formación docente. Filosofía; 2)

ISBN 978-987-599-101-9

1. Enseñanza de la Filosofía I. Título

CDD 107

© Libros del Zorzal, 2008

Buenos Aires, Argentina

*Printed in Argentina*

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra, escribanos a:

<info@delzorzal.com.ar>

Asimismo, puede consultar nuestra página *web*:

<www.delzorzal.com.ar>

## Índice

Introducción .....	9
Capítulo 1	
¿Qué es enseñar filosofía? .....	13
Capítulo 2	
El preguntar filosófico y la actitud filosófica.....	23
Capítulo 3	
Repetición y creación en la filosofía y en su enseñanza.....	31
Capítulo 4	
Por qué enseñar filosofía .....	41
Capítulo 5	
La formación docente: entre profesores y filósofos .....	53
Capítulo 6	
Enseñanza de la filosofía, instituciones educativas y Estado .....	63
Capítulo 7	
Hacia una didáctica filosófica .....	73
Conclusiones.....	83
Bibliografía.....	88

## INTRODUCCIÓN

Hay una demanda usual hacia la formación docente –por cierto común a casi todas las disciplinas– que podría graficarse, de manera simplificada, en algunos tópicos: “necesito ‘herramientas’ para dar clase”, “quiero ‘instrumentos’ para poder enseñar”, o incluso, en algunos casos, “yo ya he aprendido los conocimientos básicos de mi especialidad, lo que necesito es aprender a enseñarla”, etc. Si bien la preocupación es legítima, ya que un profesor va a enseñar, los supuestos que están detrás de estos reclamos merecerían un análisis detallado. Con más razón si quien va a enseñar, va a enseñar filosofía.

Podríamos preguntarnos, antes que nada, si es realmente posible enseñar filosofía sin una intervención *filosófica* sobre los contenidos y las formas de transmisión de los “saberes filosóficos”. O sin responder, unívocamente, ¿qué es filosofía? O, también, sin plantearse qué tipo de análisis social, institucional o filosófico político se requiere del contexto o las condiciones en que se llevará adelante esa enseñanza. Es evidente que no es lo mismo “dar clases” de filosofía en una escuela suburbana de una zona muy castigada socialmente, que en un colegio urbano de clase alta o en una escuela rural del interior del país, o en una carrera no filosófica o en una Licenciatura en Filosofía, etc. No porque consideremos que hay circunstancias en las que se puede enseñar mejor que en otras, sino porque, en función de esos contextos, no será lo mismo lo que se puede –o debe– hacer en nombre de la filosofía, en cada caso.

Tampoco es lo mismo la enseñanza de acuerdo a quién sea el que enseña. Y en esto influyen desde los conocimientos filosóficos y pedagógicos que se poseen, hasta el tipo de vínculo que

mantiene quien enseña con la filosofía y con la enseñanza. Por ejemplo, será diferente que alguien haya tenido una formación inicial fuertemente filosófica y muy escasamente didáctica que, por el contrario, esa formación haya acentuado más la perspectiva didáctica que los contenidos filosóficos. Habrá diferencias entre aquel que asume que la filosofía es una “forma de vida” y el que la considera un campo técnico profesional como cualquier otro, etc. En todos los casos, el punto de partida y los supuestos filosóficos y pedagógicos son diferentes, y esto plantea vínculos distintos con el filosofar y el enseñar.

Este somero panorama, que podría ser completado con muchas otras condiciones o presupuestos, revela que no habría procedimientos para enseñar filosofía eficaces en cualquier circunstancia y reconocibles de antemano, sino que la enseñanza de la filosofía implica una actualización cotidiana de múltiples elementos, que involucra, de manera singular, a sus protagonistas (profesores y estudiantes), a la filosofía puesta en juego y al contexto en que tiene lugar esa enseñanza. En consecuencia, sostendremos —y ésta será la tesis central de libro— que la enseñanza de la filosofía es, básicamente, una construcción subjetiva, apoyada en una serie de elementos objetivos y coyunturales. Un buen profesor o una buena profesora de filosofía será quien pueda llevar adelante, de forma activa y creativa, esa construcción.

Enseñar implica asumir un compromiso y una responsabilidad muy grandes. Un buen docente será alguien que se sitúa a la altura de esa responsabilidad y problematiza, siempre, qué es lo que él o ella realiza en tanto enseñante y, en nuestro caso, qué sentido tiene hacerlo bajo la denominación “filosofía”. Los mejores profesores y profesoras serán aquellos que puedan enseñar en condiciones diversas, y no sólo porque tendrán que idear estrategias didácticas alternativas, sino porque deberán ser capaces de repensar, en el día a día, sus propios conocimientos, su relación con la filosofía y el marco en el que se pretende enseñarla. Se trata, mucho más que de ocasionales desafíos pedagógicos, de

verdaderos cuestionamientos filosóficos y políticos. La docencia en filosofía convoca a los profesores y profesoras como pensadores y pensadoras, más que como transmisores acríticos de un saber que supuestamente dominan, o como técnicos que aplican estrategias didácticas ideadas por especialistas para ser empleadas por cualquiera en cualquier circunstancia.

Por cierto, los estudios sobre la enseñanza de la filosofía se han consagrado generalmente al diseño y a la implementación de algunos recursos didácticos que intentarían facilitar la actividad de los docentes. En este libro nos proponemos abordar esa cuestión enfocándola desde un momento previo. El punto de inicio será reflexionar sobre el problema que está en la base: qué se entiende por “enseñar filosofía”, y cómo se podría transmitir algo cuya identificación es ya un problema filosófico. Intentaremos mostrar que para llevar adelante la tarea de enseñar filosofía se deben adoptar una serie de decisiones que son, en primer lugar, filosóficas, y recién luego —y de manera coherente con ellas—, se podrán elaborar los recursos más convenientes para hacer posible y significativa aquella tarea. Este planteo pretende otorgar a los profesores y profesoras un protagonismo central, ya que los interpela no como eventuales ejecutores de recetas genéricas, sino como filósofos o filósofas que recrean su propia didáctica en función de las condiciones en que deben enseñar. Por ello, las páginas que siguen no ofrecerán “soluciones” a los problemas prácticos de la enseñanza de la filosofía, porque no se parte de la base de que todos compartan esos problemas, ni siquiera que hayan intervenido en su construcción. Quienes deben establecer cuáles son los problemas concretos de enseñar filosofía son quienes tienen que enfrentarse día a día con la situación de enseñar, ya que sólo ellos están en condiciones de ponderar con justeza todos los elementos intervinientes en cada situación puntual.

Se desprende de lo anterior una consecuencia cuya dimensión definirá el espíritu del trabajo: toda formación docente deberá ser, en sentido estricto, una constante auto-formación. Y toda

autoformación supone, en última instancia, una *trans*-formación de sí. La sencilla aspiración de este libro es invitar al lector a reflexionar sobre algunas cuestiones conceptuales que hacen a la enseñanza de la filosofía, y acompañar de este modo, en la medida en que cada uno lo considere pertinente, el recorrido personal de su autoformación.

## Capítulo 1

### ¿QUÉ ES ENSEÑAR FILOSOFÍA?

La pregunta “¿qué es enseñar filosofía?” podría admitir una respuesta inmediata, que se inscribe en uno de los lugares comunes que suelen guiar cualquier enseñanza. Enseñar filosofía sería la actividad en la que alguien transmite a otro un cierto contenido, en este caso, “de filosofía” o “filosófico”. Ahora bien, a poco de detenernos en esta, en apariencia, simple y clara descripción vemos que surgen algunos problemas. Por lo pronto, la pregunta no está respondida, ya que se ha trasladado la demanda, por un lado, al acto de “transmitir” (habría que explicar qué significaría esto en el caso de la filosofía), y, por otro, al contenido, la filosofía. Y, como sabemos, encontrar una respuesta unívoca a “¿qué es filosofía?” no sólo no es posible, sino que cada una de las eventuales respuestas podría dar lugar a concepciones diferentes de la filosofía y el filosofar, lo que influiría, a su vez, sobre el sentido del enseñar o transmitir filosofía. Dicho de manera sintética, constataríamos que si pretendemos apoyarnos en la transmisión, nos vemos obligados a delimitar el objeto “transmitido” (la filosofía) como algo identificable y, en cierta forma, manipulable, y si nos avocamos a definir la filosofía deberemos redefinir lo que significa enseñarla, ya que cada caracterización juzgaría la posibilidad de su transmisión.<sup>1</sup> Si

<sup>1</sup> Por ejemplo, si se supusiera que la filosofía es esencialmente “crítica de supuestos”, no podrían admitirse sin revisión los supuestos didácticos, o los que acarrearía su enseñanza o transmisión; si se considerara que lo propio de la filosofía es una

le sumamos a esto, que nos interesa pensar la enseñanza de la filosofía en un contexto educativo formal, es decir, en aquel en el que los contenidos están prescriptos o regulados por el Estado, el panorama se complejiza aun más.

La cuestión no sería más sencilla si se enfocara el interrogante “qué es *aprender* filosofía”, ya que la respuesta que se dé, como en el caso anterior, estará mediatizada por la concepción que se tenga de la filosofía o de sus rasgos característicos. Se podrá estimar que aprender filosofía es conocer su historia, adquirir una serie de habilidades argumentativas o cognitivas, desarrollar una actitud frente a la realidad o construir un mirada sobre el mundo. Estas opciones se podrán incrementar, combinar o modificar de la manera que se crea conveniente, pero se lo hará desde una concepción de la filosofía, se la explicita o no. En este trabajo nos va a interesar referir la posibilidad de un aprendizaje filosófico a circunstancias reconocibles como de “enseñanza”, más allá de que admitamos, por cierto, que se puede aprender filosofía sin que alguien formalmente la enseñe.

Las dificultades para construir un punto de partida para abordar los aspectos básicos de la enseñanza de la filosofía, lejos de presentársenos como un obstáculo insalvable, son, por el contrario, el motor y el estímulo que nos permiten avanzar sobre nuestro problema. Los intentos de aclarar esos inconvenientes conducen a formularnos preguntas de fondo, que ponen en evidencia que la situación de enseñar filosofía lleva a tener que asumir algunas decisiones teóricas. Ya sea que consideremos que es posible construir una “identidad” filosófica reconocible en cualquier expresión de la filosofía a lo largo del tiempo o que la filosofía se caracteriza más bien por la reinvención constante de su propia significación, la cuestión es elucidar qué se enseña en nombre de *esa* filosofía –y, de manera correlativa, cómo se lo hace–, lo cual es algo que no puede ser resuelto sólo didácticamente.

habilidad argumentativa o una actitud frente al mundo, o una elección de vida, etc., muy diferente sería también su enseñanza.

Desde sus comienzos, la actividad de enseñanza o transmisión de la filosofía ha estado estrechamente ligada a su desarrollo. Enseñar o transmitir una filosofía ha sido el objetivo originario de distintas escuelas filosóficas y también una ocupación en muchos filósofos. A partir de la modernidad y de las diversas formas de institucionalización de la enseñanza de la filosofía, la cuestión comienza a adquirir una fisonomía distintiva. La filosofía ingresa en los sistemas educativos y, por lo tanto, empieza a ocupar un lugar, de mayor o menor importancia, en los programas oficiales. La enseñanza de la filosofía adquiere, por lo tanto, una dimensión estatal. Los maestros o profesores ya no transmiten una filosofía –o su filosofía– sino que enseñan “Filosofía”, de acuerdo a los contenidos y criterios establecidos en los planes oficiales y en las instituciones habilitadas a tal efecto,<sup>2</sup> más allá del grado de libertad que tengan para ejercer dicha actividad. El sentido de “enseñar filosofía” quedaría redefinido por el sentido *institucional* que se otorga a esa enseñanza. Nuestra pregunta inicial parece entonces quedar circunscrita a las condiciones prácticas de su implementación.

Ahora bien, incluso dentro del encuadre formal que supone una enseñanza institucionalizada de la filosofía, persisten diversas cuestiones fundamentales que es conveniente explorar.

Parecería obvio que si se trata de enseñar “filosofía” correspondería poder determinar, en primer lugar, qué es lo que se va a proponer bajo esa denominación. Pero, como se sabe, la pregunta “¿qué es filosofía?” constituye un tema propio y fundamental de la filosofía misma, y no admite una respuesta única ni mucho menos. Es más, cada filosofía (o cada filósofo) responde esa pregunta, explícita o implícitamente, desde su horizonte teórico, lo que muchas veces complica incluso un posible diálogo con otras respuestas ofrecidas a la misma pregunta desde referencias diferentes. El hecho de que pretender enseñar filosofía nos conduzca, como paso previo, a tener que ensayar una posible respuesta al

<sup>2</sup> Véase, por ejemplo, Douailler (1988) y Derrida (1982).



interrogante sobre qué es filosofía, y que este intento suponga ya introducirse en la filosofía, muestra que el sustento de toda enseñanza de la filosofía es básicamente filosófico, más que didáctico o pedagógico. Las interrogaciones “¿qué es enseñar filosofía?” y “¿qué es filosofía?” mantienen entonces una relación directa que enlaza aspectos esenciales de la filosofía y del filosofar.

Las exigencias programáticas de la enseñanza institucionalizada de la filosofía hacen que, en el desarrollo de los cursos, la reflexión filosófica sobre el significado o el sentido de la filosofía suela ser abreviada en extremo o pospuesta casi indefinidamente, en favor de introducirse sin más en los contenidos “específicos” de la filosofía. Esta necesidad hace que la caracterización de la filosofía sea más o menos implícita, supuestamente reconocible en lo que se enseña como filosofía, o bien sea presentada con una o varias definiciones (con las que, dicho sea de paso, rara vez se suele ser consecuente durante la enseñanza). Esta misma razón, sesga también la reflexión sobre el enseñar filosofía, quedando generalmente muy simplificada la justificación de cómo llevar adelante esa tarea.

Pero en virtud de lo anterior, en definitiva, ¿qué se enseña?, y ¿cómo se enseña? La usual no-explicitación de la relación entre el “qué” y el “cómo” conduce a adoptar generalmente posiciones acríticas —o a veces ingenuas— en cuanto a la enseñanza. Habría una suerte de “sentido común” constituido alrededor del enseñar filosofía —por cierto, frecuente en la transmisión de cualquier conocimiento—, que tiene un supuesto pedagógico trivial: hay alguien que “sabe” algo y alguien que no; de alguna forma el que sabe “traspasa” (básicamente, le “explica”) al que no sabe ciertos “contenidos” de su saber y luego corrobora que ese pasaje haya sido efectivo, es decir, constata que el que no sabía haya “aprendido”. Y así, por etapas graduales y sucesivas, el alumno pasa del no saber al saber, con la ayuda de un maestro o un profesor.<sup>3</sup> El “qué”

<sup>3</sup> Jacques Rancière se ha encargado de desnaturalizar esta concepción de la enseñanza, mostrando los supuestos que ella presenta y explicitando sus derivaciones pedagógicas, filosóficas y políticas. Véase Rancière (2008). También lo ha hecho Paulo Freire,

se cubre con contenidos programáticos usuales y el “cómo” queda librado al buen sentido pedagógico del profesor, que será más o menos fundamentado de acuerdo a la formación docente inicial que haya tenido, a las diversas experiencias que haya recogido en su trabajo de enseñante o a las que haya acumulado en su etapa de estudiante.<sup>4</sup>

Por cierto, no es frecuente que sea observada alguna relación especial entre lo que es enseñado y la forma de hacerlo (distinción que ya de por sí es un posicionamiento frente al enseñar). El “cómo” se visualiza por lo general separado de aquello que se enseña, y la enseñanza quedaría suficientemente garantizada, para algunos, por el dominio de los conocimientos filosóficos del profesor; para otros, por el dominio de ciertos recursos didácticos. La mayor o menor incidencia de una o otra opción puede definir el perfil de la enseñanza, pero en ambos casos el presupuesto es el mismo: la filosofía y la didáctica transitan caminos separados que se yuxtaponen ocasionalmente, en virtud de la circunstancia de tener que “dar clase”.

Desde este presupuesto se puede inferir que sería factible enseñar prácticamente cualquier temática, corriente filosófica o el pensamiento de los distintos filósofos, de formas similares. Se podría “explicar”, por caso, de una manera semejante (metodológicamente hablando) ética, metafísica, epistemología, existencialismo, tomismo, fenomenología, o las filosofías de Platón, Descartes, Marx, Nietzsche o Popper, ya que lo significativo desde el punto de vista filosófico estaría en el contenido enseñado y no en la forma en que se lo presentaría. Y esto, con independencia de lo que las corrientes o los filósofos “enseñados” supusieran, explícita o implícitamente, qué es la filosofía o el filosofar, y de la incidencia que ello podría tener en un acto de transmisión.

desde otro punto de vista, en su célebre caracterización de la “concepción bancaria de la educación” (Freire, 1996).

<sup>4</sup> Volveremos sobre este punto en el capítulo 5, cuando abordemos el tema de la formación docente.

Se presupondría que todos son contenidos filosóficos y, en tanto tales, habría maneras comunes de enseñarlos.

Cuando nos referimos a maneras comunes de enseñar no sostenemos que no haya actividades diversas para enseñar filosofía. De hecho, pueden reconocerse diferentes formas de encarar la enseñanza de la filosofía.<sup>5</sup> Nos referimos más bien a que ciertas estrategias didácticas (exposiciones, lecturas y comentarios de textos, actividades grupales, estudios dirigidos, etc.), algunas de ellas dictadas por el sentido común (el que “sabe” un tema lo puede “enseñar”) u otras inspiradas en la “Didáctica General” —o bien directamente importadas de ella—, son empleadas como herramientas universales para enseñar filosofía en general, como de hecho podrían ser empleadas también para enseñar otras disciplinas. Como dijimos, no se encontraría una relación significativa entre la concepción de la filosofía o el filosofar (del filósofo enseñando o del profesor enseñante) y cómo se enseña.<sup>6</sup>

Estimamos que, más allá de que se explicita o no, lo que se considere que es filosofía debería tener algún tipo de correlato en la forma de enseñarla. Tendría consecuencias didácticas diferentes suponer, por ejemplo, que la filosofía es esencialmente el despliegue de su historia, más que una desnaturalización del presente; estimar su actividad como una cuidadosa exégesis de fuentes filosóficas, más que como un ejercicio problematizador del pensamiento sobre toda cuestión; considerar que puede significar una ayuda para el buen vivir que suponerla una complicación inexorable de la existencia; o asumir que sirva para fundamentar la vida ciudadana o que encarne una crítica radical del orden establecido, etc.<sup>7</sup> Obviamente, podría pensarse también en cualquier com-

<sup>5</sup> Por ejemplo, las “modalidades de la enseñanza de la filosofía” planteadas por Guillermo Obiols: problemática, histórica, doctrinal o basada en textos (Obiols, 1989).

<sup>6</sup> Una cuestión que se deriva de esto, pero que aquí no abordaremos, es evaluar qué relación puede existir entre métodos o procedimientos filosóficos y métodos o procedimientos pedagógicos (y si, por caso, éstos podrían subsumirse en aquellos).

<sup>7</sup> Incluso no es inusual que algunos filósofos o corrientes filosóficas establezcan criterios de demarcación o legitimación que directamente excluyen del campo de la

binación de estas caracterizaciones o agregar muchas más, pero persistiría que lo que se considere que es básicamente la filosofía debería expresarse de alguna manera en su enseñanza, si se deseara establecer alguna continuidad entre lo que se dice y lo que se hace en un curso.

Podría tal vez interpretarse, como una virtual consecuencia de lo anterior, que habría que enseñar, por caso, “cartesianamente” a Descartes, “hegelianamente” a Hegel, “nietzscheanamente” a Nietzsche o “analíticamente” a Davidson. Ello no se sigue con necesidad, aunque por cierto es una posibilidad factible de ensayar (previa elucidación de qué sería “enseñar cartesianamente”, etc.). Lo que se sugiere, más bien, es que la tarea de enseñar necesita establecer las condiciones para que ella pueda al menos intentarse. Y consideramos que una de ellas es que el profesor pueda caracterizar y ejercitar la filosofía que se pone en juego a lo largo de sus clases. Por cierto, esto significa ir más allá de ofrecer sólo una definición formal de la filosofía —como suele ser habitual en el inicio de muchos cursos—, ya que luego podría continuarse con una enseñanza desligada de los fundamentos o del contexto de esa definición, como también suele ser usual en muchos cursos. Se trata más bien de que quede clara la apuesta filosófica del curso, es decir aquello a partir de lo cual se construirá el vínculo entre profesores y estudiantes en nombre de la filosofía y el filosofar. El modo en que esa apuesta se despliegue en el aula —sea esto, dar una definición de la filosofía, caracterizarla, o mostrarla en una experiencia o construirla con el correr de las clases, etc.— será potestad del docente, pero lo que no deberá dejarse de lado es que el tipo de vínculo que se establece con la filosofía es sustancial a toda enseñanza.

En cualquier situación de enseñanza de filosofía, lo que emerge siempre, se quiera hacer evidente o no, es el contacto que mantiene con ella quien asume la función de enseñar. Un curso de filo-

filosofía a algunos autores. Por lo que no se trata sólo de caracterizaciones o matices filosóficos, sino que hasta lo que para algunos es filosofía para otros no lo es.

sofía podrá situarse *en* la filosofía o desarrollarse *sobre* la filosofía. Si nos remitimos, como es habitual hacerlo, a la etimología de la palabra filo-sofía, lo que ella indica es fundamentalmente una *relación*. De manera específica, hace referencia a una relación con el saber y, en particular, a un vínculo de amor en cuanto aspiración o deseo de saber, más que al dominio de un saber determinado. Asumiendo esta caracterización genérica, si se tratara de un curso que se situara *en* la filosofía –es decir, aquel que podríamos llamar cabalmente “filosófico”– lo que aparecería como fundante no sería tanto el recorte ocasional de un conocimiento a ser transmitido, sino la *actividad* de aspirar a “alcanzar el saber”. Desde Sócrates, esta voluntad filosófica se ha expresado a través del constante preguntar y preguntarse. Esta actividad es, justamente, el filosofar, por lo que la tarea de enseñar –y aprender– filosofía no podría estar desligada nunca del *hacer* filosofía.<sup>8</sup> Filosofía y filosofar se encuentran unidos, entonces, en el mismo movimiento, tanto de la *práctica filosófica* como de la *enseñanza de la filosofía*. Por lo tanto, enseñar filosofía y enseñar a filosofar conforman una misma tarea de despliegue filosófico, en la que profesores y alumnos conforman un *espacio común de pensamiento*. Es en virtud de esto que estimamos que toda enseñanza de la filosofía debería ser, en sentido estricto, una enseñanza *filosófica*.

Por lo señalado, el profesor será, en alguna medida, filósofo, ya que mostrará y se mostrará en una actividad donde expresa el filosofar. No quiere decir esto que deba enseñar una filosofía propia, sino que desde una *posición filosófica* –la suya o la que adopte– filosofará junto a sus alumnos. En última instancia, toda enseñanza filosófica consiste esencialmente en una forma de *intervención*

<sup>8</sup> El dominio de un “contenido” (de un saber) filosófico y la pretensión de “trasladarlo” a otro como un cuerpo de conocimientos acabado que puede ser reproducido, más que promover, limitaría el filosofar, ya que supondría que el movimiento del “deseo de saber” –en este caso, del profesor– se ha detenido o consumado en un objeto (por ejemplo, en un conocimiento específico de la filosofía). Lo que estaría haciendo ese docente, en sentido estricto, sería transmitir los *resultados* de un filosofar, más que mostrar el filosofar en acto (el suyo o el de un filósofo).

*filosófica*, ya sea sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionales o incluso sobre temáticas no habituales de la filosofía, enfocadas desde una perspectiva filosófica.

Se podrá abordar, y de manera consecuente, enseñar, por caso, a Nietzsche desde la filosofía de Heidegger o de Deleuze, a Hegel desde Marx, a Aristóteles desde Tomás de Aquino, o también a Hegel desde una postura hegeliana, o a tal o cual autor desde la concepción de filosofía que tenga el profesor, o del modo que el docente considere más pertinente, de acuerdo con sus conocimientos, sus preferencias y su capacidad. No se puede enseñar filosofía “desde ningún lado”, en una aparente asepsia o neutralidad filosófica. Siempre se asume y se parte, explícita o implícitamente, de ciertas perspectivas o condiciones, que conviene dejar –y dejarse– en claro porque, en última instancia, y fundamentalmente, es lo que será “aprendido” por los alumnos. Este “dejar en claro” no se transforma en una consecuencia didáctica directa, ya que, como anticipamos, el modo en que un profesor expresa sus compromisos filosóficos corresponde a una decisión pedagógica: podrá optar, si lo considera didáctica y filosóficamente pertinente, por declarar sus supuestos, o bien mostrarlos implícitamente en su práctica de enseñante que piensa, o como le parezca mejor.

El filosofar se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas y buscar respuestas (el deseo de saber). Esto se puede sostener tanto en el interrogarse del profesor o de los alumnos y los intentos de respuestas que se den ambos, como en el de un filósofo y sus respuestas. Esas respuestas que se han dado los filósofos son, paradigmáticamente, sus obras filosóficas. Pero es muy diferente “explicar” las respuestas que un filósofo se dio, en un contexto histórico y cultural determinado, que intentar hacer propios –los estudiantes y el profesor– los cuestionamientos de ese filósofo, para que esas respuestas pasen a ser, también, respuestas a problemas propios. El preguntar filosófico es, entonces, el elemento constitutivo fundamental del filosofar y, por lo tanto, de “enseñar filosofía”. En consecuencia, un curso filosófico debería

constituirse en un ámbito en el que puedan crearse las condiciones para la formulación de preguntas filosóficas, y en el que puedan comenzar a hallarse algunas respuestas.

El recorrido que hemos iniciado, partiendo de la pregunta “¿Qué es enseñar filosofía?” nos llevó a afirmar que no es posible responder ese interrogante sin situarse en una perspectiva o concepción de la filosofía. En efecto, las eventuales respuestas a “¿qué es filosofía?” juzgarán cómo es posible su transmisión. Esto significa que el “contenido” a enseñar y la “forma” de hacerlo no son aspectos ajenos entre sí, que pueden ser encarados cada uno por su lado y eventualmente unidos en el acto de enseñar. Afirmamos que una enseñanza “filosófica” es aquella en la que el filosofar es el motor de dicha enseñanza y, en tanto actividad propia de la filosofía, enlaza el *hacer filosofía* con el sentido de su transmisión. En la medida en que el filosofar se sostiene en la tensión de la pregunta filosófica, consideramos que un curso *filosófico* debería ser aquel en el que esta tensión puede ser actualizada de manera fecunda.

## Capítulo 2

### EL PREGUNTAR FILOSÓFICO Y LA ACTITUD FILOSÓFICA

Hasta aquí, en lo sustancial, hemos postulado la pertinencia filosófico-didáctica de coherencia entre lo que se asume que es filosofía y lo que se enseña en su nombre; hemos sostenido también que toda pregunta que sea genuinamente filosófica deberá involucrar intencionalmente a quien (se) la formula (porque sólo en este caso las posibles respuestas tendrán una significación sustancial para quien se pregunta) y, finalmente, que un curso que podamos llamar *filosófico* debería ser un ámbito fértil para el preguntar de la filosofía.

Podríamos ahora plantearnos ¿qué hace, en definitiva, que una pregunta o un cuestionamiento sea “filosófico”? ¿qué lo distingue de otro tipo de interrogantes? Diremos, en principio, que la definición del carácter filosófico de una pregunta depende del tipo de respuesta que espera el que la formula.<sup>9</sup> Es decir, lo que hace filosófico un interrogante es, fundamentalmente, la intencionalidad de quien pregunta o se pregunta, más que la pregunta en sí. Esto quiere decir que las mismas palabras que componen una pregunta podrían sostener una inquietud filosófica, como no. Es posible preguntar “¿qué es la vida?”, “¿qué es la muerte?” o “¿qué es la justicia?” sin intención filosófica. “¿Qué es la vida?” o “¿qué es la

<sup>9</sup> Risieri Frondizi consideraba algo similar de las eventuales respuestas que podrían ofrecerse a la pregunta “¿qué es filosofía?” (Frondizi, 1986).

muerte?” pueden ser respondidas técnicamente desde la medicina o la biología, “¿qué es la justicia?” desde el derecho, etc., y de esa manera satisfacer la inquietud de quien pregunta.

La intencionalidad filosófica del preguntar se enraíza en la aspiración al saber, pero su rasgo distintivo es que aspira a un saber sin supuestos. Por esto, el preguntar filosófico no se conforma con las primeras respuestas que suelen ofrecerse, que por lo general interrumpen el preguntar por la aparición de los primeros supuestos. Pero como un saber sin supuestos es imposible, el cuestionar del filósofo es permanente. Las preguntas científicas, políticas, religiosas, etc., se detienen cuando aparece la incuestionabilidad de los supuestos que sostienen esos campos. El científico, por ejemplo, quedará satisfecho cuando la pregunta que se formula es respondida *científicamente*, esto es, cuando la respuesta adquiere sentido por ser una expresión, una recomposición o un caso particular de los saberes que son dominantes en su disciplina. Es decir, cuando pueda ser subsumida dentro de su legalidad o normalidad (en el presente o en el futuro, si todavía no se cuentan con los medios o recursos materiales para ello). Si la pregunta no se ordena de acuerdo con la legalidad de la disciplina científica, es ininteligible, considerada carente de sentido o ficcional.

El preguntar filosófico pretende enriquecer el sentido del cuestionamiento y universalizar la dimensión de las respuestas. El interrogar filosófico no se satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar. En definitiva, no es otra cosa que la molesta insistencia del viejo Sócrates por horadar las afirmaciones hasta hacerlas tambalear, o hasta que sean capaces de mostrar su fortaleza. En sentido estricto, el preguntar filosófico no se detiene nunca, porque el amor o el deseo de saber (la *filo-sofía*), para un filósofo, nunca se colma.

En esta inquietud de saber, la pregunta filosófica se dirige, con perseverancia, al corazón del concepto. El desplazamiento que se produce, por ejemplo, entre la apreciación de una pintura bella y

la conceptualización de la belleza, significa una emigración desde una circunstancia particular hacia la universalidad de las ideas. La inquietud filosófica abre el horizonte de lo que “se dice”, o lo que dice la ciencia, el arte, etc., para recomponerlo en el plano del puro concepto y extremar así su significación.

Por otra parte, el filósofo no inventa sus cuestiones o sus problemas de la nada. Podríamos decir, más bien, que es un *re-creador* de problemas. La filosofía es hija de su tiempo y de sus circunstancias (recordemos con Hegel que “el búho de Minerva levanta su vuelo en el ocaso”), y esas circunstancias, condicionamientos o fuentes son aquello que hacen los seres humanos: el arte, la ciencia, la política, el amor. ¿Cómo podría el filósofo hablar del arte si no existieran los artistas que hacen las obras, o de la ciencia si no hubiera científicos que desarrollan sus teorías, o de la justicia si nadie se interesara por la política, o del amor si no hubiera enamorados? En virtud de esto, podríamos también afirmar que la filosofía piensa las condiciones de sus preguntas. O, lo que es lo mismo, la filosofía piensa sus propias condiciones. Por cierto, el mundo que condiciona la filosofía es el de su tiempo (o del pasado, reconstruido desde su tiempo). En otros términos, la tarea de la filosofía será llevar al concepto lo que ese mundo presenta.

En virtud de lo expuesto, la reflexión sobre la enseñanza filosófica debería volcarse, como adelantamos, sobre las condiciones de posibilidad de las preguntas filosóficas. Y sobre cómo es posible crear un ámbito en el que un grupo escolar, y cada uno de quienes lo integran, asuman como propios algunos interrogantes filosóficos.

Hemos afirmado que lo que sostiene el carácter filosófico de una pregunta es la intencionalidad de quien pregunta. Adoptando una terminología de inspiración sartreana, no habría, entonces, un preguntar filosófico “en sí”, como si las preguntas filosóficas pudieran ser objetivadas sin el compromiso que supone asumirlas en toda su magnitud. Podríamos decir que el preguntar filosófico es siempre “para sí”. Quien pregunta y se pregunta filosóficamente

te interviene en el mundo y se sitúa subjetivamente en él. Lleva adelante un gesto de desnaturalización de lo que se le aparece, interpela lo que “se dice” y se dirige a los saberes con una inquietud radical. Ahora bien, la cuestión es cómo se podría enseñar esa intencionalidad o ese deseo de saber que sostiene las preguntas filosóficas.

Las preguntas que se formula la filosofía asumen o hacen referencia, de manera directa o indirecta, a la que las funda: ¿qué es filosofía? Pero para la filosofía, la delimitación de su campo es *ya* un problema filosófico y, como señalamos en el capítulo precedente, no hay una respuesta unívoca a esta cuestión. Cada corriente filosófica, o cada filósofo, caracteriza a la filosofía de acuerdo a sus propuestas teóricas y representa un aporte más al nutrido bagaje semántico del término.

Cuando en la situación de dar clase, sobre todo en la escuela o en cursos de estudios que no son de filosofía, se intenta afrontar el interrogante “¿qué es la filosofía?” (o “¿para qué sirve?”, etc.) y se muestran las dificultades que surgen para alcanzar una respuesta única, suele quedar, en quien escucha, la extraña sensación de que se trata de juegos de palabras, de que se está queriendo eludir, en última instancia, una definición precisa. Es decir, parecería que siempre quedará algo no satisfecho, no resuelto por las repuestas que demos –o que nos demos– que dará la sensación de que algo ha fallado, o que algo está faltando.

Ahora bien, esta incertidumbre, molestia o insatisfacción surgida de la imposibilidad de dar cuenta cabalmente de lo más básico de nuestra actividad, lejos de ser un obstáculo filosófico o didáctico –o, tal vez, precisamente por serlo– constituye la llave del filosofar. Consideramos que lo que mueve a filosofar es el desafío de tener que dar cuenta, permanentemente, de una distancia o un vacío que no se termina de colmar. Podríamos decir que quienes nos dedicamos a la filosofía actualizamos, día a día, ese desafío, porque intentamos responder cotidianamente aquella pregunta. Y enseñar, o intentar transmitir la filosofía, es también –y antes

que nada– un desafío filosófico, porque en la tarea de enseñar nos vemos obligados a enfrentarnos con ese vacío e intentar reducir, cada uno a su manera, aquella distancia que busca ser colmada.

Pero uno ya ha elegido *habitar* la filosofía. Filósofos, profesores de filosofía, investigadores en filosofía, encarnan dicho desafío porque es lo suyo, aquello que han elegido, pero ¿qué pasa con quien no lo ha hecho, al menos hasta el momento? ¿Qué pasa con aquellos para los cuales la filosofía es algo ajeno y recién toman contacto con ella?, ¿se puede enseñar, se puede transmitir o “contagiar” ese interés por problematizar, surgido de una incertidumbre inicial? En última instancia, ¿se puede enseñar el *deseo* de filosofar?

¿Qué sería aquello que podríamos enseñar y eventualmente aprender? Por cierto, supondremos que la filosofía y el filosofar son mucho más que la apropiación de ciertas habilidades lógico-argumentativas o cognitivas en un campo de objetos determinados. Estas destrezas, que son indispensables para el desarrollo de un pensar sistemático, constituyen más una condición para el filosofar que un fin en sí mismo. Por lo tanto, la respuesta no se agota en afirmar que la enseñanza filosófica se dirige básicamente a promover y ejercitar aquellas habilidades, aunque –por cierto– constituyan un aspecto sustancial.

El desafío es, entonces: ¿en qué medida se podría ser *un poco filósofo*, sin importar el nivel de conocimientos? ¿Es posible que en la enseñanza de la filosofía *en cualquier nivel* haya algo propio de lo filosófico, algo que sea común tanto en el que se inicia en la filosofía como en el filósofo experimentado?

Podríamos suponer que entre los campos disciplinares especializados y lo que se enseña en su nombre, por ejemplo en la escuela secundaria, habría diferencias cuantitativas y cualitativas. Lo cuantitativo no sería mayormente problemático porque se trataría de más, o de menos, de lo mismo, pero lo cualitativo atañe a que se estaría enseñando “otra cosa” que lo que se hace o conoce en el campo de especialización. Para el caso de la filosofía, sos-

tendremos que hay aspectos de la práctica del filósofo que pueden ponerse de manifiesto, de diferentes formas, en los diversos niveles de la enseñanza; que podría haber algo en común, desde el punto de vista cualitativo, entre la actividad de un filósofo y la de alguien que se inicia en el filosofar. Esto querrá decir que, bajo ciertas condiciones, *cualquiera* podría llegar a filosofar. Es decir, que cualquiera podría hacerse cierto tipo de preguntas filosóficas e intentar, en alguna medida, responderlas. Obviamente, el grado de profundidad, de dedicación, de referencia con otros problemas, de encuadre teórico, de erudición, etc., que tenga esa actividad será seguramente diferente al de un “especialista”. Pero no lo harían menos filosófico.

El reto consistiría en encontrar algo germinal del filosofar de los filósofos que pueda ser actualizado en los aprendices de filosofía. Por cierto, no será ni una definición de filosofía ni un contenido filosófico específico, ya que, como dijimos, esto podrá variar de acuerdo con la perspectiva de la filosofía que se adopte. Ese espacio en común entre filósofos y aprendices será más bien una *actitud*: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar. Lo que habría que intentar enseñar sería, entonces, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal. Y esta disposición la encontramos en cualquier filósofo: en Sócrates, en Descartes, en Kant, en Marx, en Wittgenstein o en Deleuze. Si bien cada uno definirá sus preguntas, construirá sus problemas y ofrecerá sus respuestas, es decir, construirá su filosofía, la tenaz inquietud de la búsqueda es un rasgo común a todos los filósofos. Y esto también lo podemos encontrar en el profesor o la profesora del curso de filosofía, cuando filosofa con su alumnos, cuando exhibe su actitud perseverante de preguntar y preguntarse e intenta hallar respuestas.

Hemos sostenido que no hay una manera exclusiva de definir la filosofía y que en esa particularidad se basa gran parte de su riqueza y sus desafíos, ya que cualquier intento serio de abordarla nos conduce inexorablemente a tener que filosofar. La enseñanza de la filosofía no es, entonces, algo que se pueda “resolver” por fuera de esta cuestión. De acuerdo a lo que hemos planteado, enseñar filosofía supone básicamente enseñar a filosofar, y hemos caracterizado el filosofar, más que por la adquisición de ciertos conocimientos o el manejo de algunos procedimientos, por un rasgo distintivo: la intención y la actitud insistente del preguntar, del problematizar y, de acuerdo a ello, de buscar respuestas. Ahora bien, ¿cómo es posible vincular los conocimientos históricos de la filosofía con la enseñanza de una “actitud”? ¿Cómo se relacionarían los contenidos filosóficos tradicionales con la intervención creativa de quienes participan en una clase filosófica? De esto, comenzaremos a ocuparnos en el próximo capítulo.

## Capítulo 3

### REPETICIÓN Y CREACIÓN EN LA FILOSOFÍA Y EN SU ENSEÑANZA

¿Cuál es el nexo entre los contenidos filosóficos que se intenta transmitir en una clase y el *acto* de filosofar? ¿Y con la *actitud* de filosofar? ¿Cómo se vincula la historia de la filosofía con la filosofía que circula en un aula? Estas preguntas retoman lo visto en los capítulos precedentes y avanzan un paso en la dirección del aprendizaje de la filosofía. Será importante analizar, entonces, qué es lo que se puede enseñar en nombre del pensar crítico y creativo, pero sobre todo, evaluar qué hay –o puede haber– de repetitivo y qué de creativo en cualquier enseñanza de la filosofía. En función de esto, deberemos reflexionar sobre el lugar que ocupa quien “aprende” filosofía, qué protagonismo tiene en su propio aprendizaje y cuál es su relación con quien le “enseña”.

Habida cuenta de las dificultades que surgen al intentar definir la filosofía, una forma usual de identificar su territorio ha sido remitirla a su pasado: Filosofía sería lo que los filósofos hicieron a lo largo de la historia, sus planteos de problemas, sus intentos de resolver cuestiones fundamentales, en fin, su obra. Desde el mundo griego hasta nuestros días, se extiende ante nuestros ojos, en su inscripción histórica y contextual, el variado panorama de lo que se ha llamado “Filosofía”. Podemos reconocer cómo ella se ha desarrollado en diversas circunstancias, erigiendo una tradición de más de veinticinco siglos. Cualquier construcción de



problemas que pretendamos caracterizar como “filosofía” se instalará, en definitiva, sobre este suelo. Ahora bien, la cuestión es evaluar cómo lo nuevo que supone el pensar creativo se inscribe en el horizonte de repetición de un conjunto de saberes y prácticas, y preguntarnos de qué manera la enseñanza de la filosofía puede incidir en este proceso.

Hemos afirmado que no es posible crear de la nada; que lo que hacen los filósofos es más bien re-crear sus temas y reconstruir sus problemas. Rehacen, desde su presente, las preguntas que alguna vez se hicieron otros, confiriéndoles su particular sello. En ese rehacer, el filósofo se extiende hacia el pasado, pero, al mismo tiempo, se proyecta hacia el futuro, porque despliega una mirada propia que inventa nuevos cuestionamientos. Esto ocurre incluso cuando un filósofo propone “romper” de manera total con lo anterior o decretar el fin de una expresión de la filosofía (o hasta el fin de la filosofía misma). Por su parte, quienes enseñan filosofía vivifican los viejos problemas y los reconstruyen de modo tal que formen parte del presente de un aula. Las circunstancias de “dar clase” interpelan a los profesores en la apropiación personal que han hecho –y hacen– de los filósofos que han estudiado, ya que los pone ante el desafío de una actualización constante de su filosofía. El profesor-filósofo y sus alumnos-filósofos-potenciales conforman un espacio común de recreación en el que las preguntas se convierten en problemas que miran en dos direcciones: hacia la singularidad de cada uno en el preguntarse (y la búsqueda personal de respuestas) y hacia la universalidad del preguntar filosófico (y las respuestas que los filósofos se han dado a lo largo del tiempo). En un curso *filosófico*, esas direcciones confluyen y se alimentan mutuamente.

Podríamos considerar también, que una repetición es condición de posibilidad para la creación, es decir, para la aparición de algo diferente. En toda filosofía hay algo de repetición y algo de creación. Algo de instalación en la continuidad de lo que exhibe la historia de la filosofía y algo de aparición de elementos novedosos.

Lo que definirá la potencia de un filosofar es la preponderancia de los elementos de novedad frente a los de continuidad. Es lo que marca la aparición de un pensamiento original que juzga, reacomoda o transforma los conocimientos filosóficos dominantes hasta entonces. Si consideramos como una característica general de la filosofía, por ejemplo, su fuerza crítica, desnaturalizadora o cuestionadora de supuestos, esto sólo se puede efectuar sobre *lo que hay* de los saberes en general, y también, sobre lo que ha habido de la filosofía hasta entonces. Es decir, sobre lo que la filosofía ha reconocido como su terreno de cuestionamientos y problemas.

Sería factible identificar, entonces, dos aspectos o dimensiones que se entrelazan en el enseñar/aprender filosofía: una dimensión que, con algunos recaudos, llamaríamos “objetiva” (la información histórica, las fuentes filosóficas, los textos de comentaristas, etc.) y otra “subjetiva” (la novedad del que filosofa: su apropiación de las fuentes, su re-creación de los problemas, su lectura del pasado, etc.). Que ambos aspectos estén entrelazados significa que el filosofar es una construcción compleja en la que cada filósofo, o aprendiz de filósofo, incide singularmente en *aquello que hay* de la filosofía. Podemos decir que, en sentido estricto, de eso se trata el *pensar*: intervenir de una manera original en los saberes establecidos de un campo. Quien filosofa, pensará los problemas de su mundo en, desde o contra una filosofía.

Por lo que venimos sosteniendo, queda claro que enseñar filosofía no significa sólo trasladar los saberes tradicionales de la filosofía, por mediación de un profesor, a un alumno. El filosofar –es decir, la filosofía en acto– desborda este plano de la simple repetición. Una enseñanza de la filosofía es filosófica en la medida en que aquellos saberes son revisados en el contexto de una clase. Esto es, cuando se filosofa a partir de ellos o con ellos y no cuando sólo se los repite (histórica o filológicamente).

En consonancia con lo que afirma Alain Badiou, podemos caracterizar a la filosofía toda –y no sólo su enseñanza– como una

forma de “repetición creativa”.<sup>10</sup> Es decir, la filosofía quedaría identificada siempre por el juego permanente de lo que afirma y lo que pone en duda; por esa tensión entre la afirmación, la oposición y la creación. Esto hace que, a diferencia de la ciencia, cuyos avances teóricos van silenciando su pasado, la filosofía se despliega haciendo parte de sí ese constante *morir y nacer*.

Tal vez la repetición del tema del final de la metafísica y la correlativa repetición del tema de un nuevo comienzo del pensamiento es el signo de una inmovilidad fundamental de la filosofía como tal. Tal vez la filosofía tiene que colocar su continuidad, su naturaleza repetitiva, bajo la forma de la pareja dramática de la muerte y el nacimiento (Badiou, 2007: 126).

Se nos presenta entonces el problema conceptual de cómo enseñar esa “repetición creativa”, ya que la enseñanza filosófica será, a su vez, repetición y creación. Esta cuestión es relevante porque vincula todos los aspectos de lo que hemos planteado hasta aquí y, de manera más específica, resalta la pertinencia de ser coherentes, como filósofos docentes, entre aquello que se enseña y el modo de hacerlo.

Por cierto, una alternativa usual sería explicar la concepción de Badiou sobre la filosofía como repetición creativa. El profesor transmitiría un conocimiento filosófico (el de Badiou) y eventualmente lo podría ejemplificar con algunos casos puntuales tomados de la historia de la filosofía, en los que se pusiera de manifiesto las dimensiones repetitiva y creativa de esas producciones filosóficas. Luego se evaluaría el eventual aprendizaje de los alumnos solicitándoles que, de alguna manera, reiteren lo que les fue explicado. De esta forma, muy probablemente, quedaríamos atrapados en la mera reiteración del pensar ajeno, con pocas posibilidades de algún tipo de apropiación subjetiva. Pero también, y de manera consecuente con lo que hemos venido sosteniendo más arriba, podríamos asumir que la filosofía, como repetición creativa, es el

<sup>10</sup> Véase Badiou (2007).

supuesto filosófico, y por lo tanto la condición, de nuestra enseñanza. Si pretendemos enseñar filosóficamente la filosofía, en las situaciones de enseñanza deberíamos poner en acto —y no solamente explicar— esta concepción de la filosofía.

Para Badiou, en la filosofía hay un gesto que se repite, una suerte de clave que acompaña toda actividad filosófica, que es, como anticipamos, la marca de una discontinuidad y una recomposición. En el fragmento que sigue, vincula esa característica, de manera puntual, con el presente de los jóvenes:

La filosofía es el acto de reorganizar todas las experiencias teóricas y prácticas, proponiendo una nueva gran división normativa que invierte un orden intelectual establecido y promueve nuevos valores más allá de los comunes. La forma de todo esto es, más o menos, dirigirse libremente a todos, pero primero y principalmente a los jóvenes, pues un filósofo sabe perfectamente bien que los jóvenes tienen que tomar decisiones sobre sus vidas y que ellos están generalmente mejor dispuestos a aceptar los riesgos de una revuelta lógica (Badiou, 2007: 129)<sup>11</sup>

Siempre en la filosofía habrá, para Badiou, una decisión de reorganizar lo existente, a partir de nuevas decisiones normativas. Se trata siempre del nexo de “lo que hay” con “lo que puede haber”, de ahí el rasgo distintivo de la repetición *creativa*. Ese gesto filosófico esencial está dirigido a todos, es su voluntad universal, y a partir de él, cada uno —desde su particularidad— lo podrá recibir, emplear o transformar. Podrá, en definitiva, apropiárselo.

Tenemos ahora un panorama más complejo, pero más interesante. De acuerdo a lo que hemos sostenido, enseñaríamos filosofía en el acto de filosofar y se aprendería filosofía comenzando a filosofar. En función de la caracterización que hemos hecho de la filosofía, en la enseñanza y en el aprendizaje debería tener lu-

<sup>11</sup> “Revuelta lógica” es una expresión de Rimbaud con la que Badiou ilustra el tenor del acto filosófico (sustitución de la imitación por la discusión y la crítica racional, rechazo a la sumisión ciega a las opiniones establecidas, etc.).

gar, por lo tanto, la “repetición creativa”. Esto es, si los alumnos comienzan a filosofar, ellos comienzan a llevar adelante también algún tipo de repetición creativa. Lo que para Badiou repite la filosofía, entonces, no es un conocimiento determinado, sino el gesto de alterar la continuidad de lo que “se dice”. Todo acto filosófico establece siempre una separación, una distinción, que permite abrir nuevos rumbos.

La enseñanza de la filosofía muestra entonces sus dos dimensiones enlazadas: la dimensión objetiva –la repetición– y la subjetiva (la creación). Si forzáramos la separación de estas dos dimensiones, reconoceríamos sin dificultad que la llamada enseñanza tradicional se ha agotado en la primera de ellas. De hecho, es lo que resulta más fácil de constatar en una evaluación: información de la historia de la filosofía, algunas técnicas de argumentación, etc. El desafío de todo docente –y muy en especial de quien enseña filosofía– es lograr que en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo. Fundamentalmente de sus alumnos, pero también de él mismo. Si el aula es un espacio compartido de pensamiento y hay en ella *diá-logos* filosóficos, la dimensión creativa involucra a quienes aprenden y a quienes enseñan. En otros términos, el profesor debe crear las condiciones para que los estudiantes puedan hacer propia una forma de interrogar y una voluntad de saber.

La enseñanza de la filosofía es, como hemos afirmado en la introducción de este libro, una construcción subjetiva, sostenida en una serie de elementos objetivos y coyunturales. Un buen profesor o una buena profesora de filosofía será quien pueda llevar adelante esa construcción. El “sujeto” de ese proceso es tanto el que aprende como el que enseña pero, sobre todo, lo es el *vínculo* entre ambos. La problematización filosófica en situación de enseñanza adquiere una dimensión pública esencial, ya que comprende un proceso que se construye entre profesores y alumnos. El sujeto educativo-filosófico es, en sentido estricto, un sujeto colectivo,

que involucra un pensar compartido (dialógico) en el marco de un aula y sitúa las miradas personales.<sup>12</sup>

Ahora bien, ¿cuál es el límite de lo que puede ser “enseñado” en las clases de filosofía? ¿Cómo juzgar lo que permite la existencia de un curso filosófico, en función de la disposición de cada uno de sus integrantes?

Desde su origen etimológico, la filosofía incorpora la marca de una ausencia o de *algo* que debe ser completado. El filósofo busca algo que no tiene: el saber (a diferencia del sofista, que suponía poseerlo y lo enseñaba). A partir de Sócrates, enseñar filosofía es enseñar una ausencia (o, tal vez, una imposibilidad). Se puede “mostrar” cómo otros han deseado o “amado” la sabiduría, o qué es lo que han hecho de ese deseo o ese amor (por ejemplo, las obras filosóficas). Pero, en un sentido profundo, no es posible enseñar a “amar” la sabiduría, como, por cierto, no es posible transmitir una fórmula para enamorarse. Se trata de lo irreductible de cada uno, porque toca aquello que cada uno completará *a su manera*. Podemos intentar enseñar, como hemos sostenido, una *actitud* filosófica, pero entre el preguntar del filosofar y el *querer* filosofar hay un salto que sobrepasa a todo profesor. Es también la distancia entre el deseo de saber (filosofía) y el deseo del deseo de saber (el deseo de filosofía). Esto nos vuelca a una situación paradójica: lo esencial de la filosofía es, constitutivamente, inenseñable, porque hay algo del otro que es irreductible: su mirada personal de apropiación del mundo, su deseo, en fin, su subjetividad.<sup>13</sup>

Enseñar filosofía, entonces, nunca tendrá garantías de que alguien “aprenda” a ser “un filósofo”, al menos en el modo en el que el profesor lo *desea*. Lo que un buen profesor intentará hacer es crear las condiciones para que, tal vez, se dé un “amor”. Quizás, la pasión del profesor-filósofo por la filosofía sea “contagiosa” y los alumnos, más allá de cumplir con los requisitos formales del

<sup>12</sup> Véase Cerletti (2008). En especial, el cap. 4: “El sujeto educativo y el sujeto de la educación”.

<sup>13</sup> Para otra perspectiva sobre esta cuestión, véase Grau (2007).

cursado de una asignatura filosófica, deseen filosofar, deslumbrados por su amor. ¿Pero cómo programar que esto suceda?

Si bien se pueden crear condiciones para un encuentro amoroso con el saber (se puede invitar a pensar), los encuentros siempre tienen algo de aleatorio. Como dijimos, hay una distancia imposible de colmar con los saberes del profesor, donde se juega la novedad del otro, su propia relación con la filosofía. Pensar implica novedad y esto tiene siempre algo de inquietante, porque escapa al control de la simple transmisión de un saber. Es inquietante para el profesor mismo, porque lo aparta del camino trillado de la transmisión de conocimientos y lo enfrenta con el desafío de pensar él mismo.

La enseñanza de la filosofía —entendida como enseñanza del filosofar, de acuerdo a lo que planteamos en este libro— se despliega siempre en el límite de lo enseñable. En cada pregunta que se formula, si es auténtica, hay siempre algo del orden de lo no-sabido que genera una tensión. En el caso de la filosofía, la actualización constante de ese no-saber es el motor y estímulo del filosofar. Ahora bien, cómo alguien se pregunta y cómo ensaya sus respuestas tiene una dimensión que es irreductible a los otros, porque toca lo no-sabido de cada uno y la manera peculiar de recorrer un trayecto hacia el saber.

Estas cuestiones son, quizás, algunos de los puntos más delicados de la enseñanza de la filosofía, llevada adelante en instituciones educativas. Las propias características de las escuelas (en cuanto localizaciones del Estado sometidas a una estructura de control) hacen que los profesores deban cumplir, simultáneamente, la doble tarea de *maestros* y funcionarios del Estado. Por un lado, abren al mundo del saber y, por otro, acreditan saberes. Intentan despertar la pasión por conocer y, al mismo tiempo, certifican ciertos conocimientos adquiridos por los alumnos. La filosofía, desde su origen, se ha ubicado incómodamente en este lugar. Sólo recordemos el juicio a Sócrates, y lo que pensaba el Estado ateniense de aquel “corruptor de la juventud”.

Los profesores de filosofía ocupan el difícil lugar de la transmisión, la provocación y la invitación. Transmiten saberes, pero provocando el pensamiento e invitando a pensar. Difunden ciertos conocimientos, pero promueven su apropiación personal. Intentan mostrar, en definitiva, que sobre toda repetición es imprescindible que el filósofo sobrevuele el terreno de los saberes aceptados fijando la mirada aguda en cada uno de ellos, para interrogarlos e interrogarse. En esto radica su *actitud*.

“Aprender” a filosofar conlleva una decisión que es, en última instancia, personal. Y, como se refiere a lo que no hay (ya que el pensamiento de otro no puede ser predicho, ni planificado, porque es, justamente, lo no sabido del que enseña), podemos decir que se trata de una apuesta subjetiva. En definitiva, quien aprende filosofía filosofa cuando crea, esto es, cuando los conocimientos que va adquiriendo —o con los que ya cuenta— son reordenados a partir de una nueva manera de interpelarlos. Es decir, cuando establece nuevas relaciones con el mundo.

### POR QUÉ ENSEÑAR FILOSOFÍA

La cuestión de por qué enseñar filosofía en las escuelas ha adquirido cierta resonancia en los últimos tiempos. El tema presenta diversas aristas que convendría revisar. Por cierto, la pregunta “¿Por qué enseñar filosofía?” *no será la misma* si se la plantea un filósofo, alguien que nunca ha tenido un contacto formal con la filosofía o un funcionario que está decidiendo qué materias incluye o excluye del diseño curricular de un nivel de la educación obligatoria. Un mismo interrogante puede tener, como hemos visto, una intencionalidad filosófica o no. El problema es que la filosofía se inserta, efectivamente, en un diseño curricular global y, por lo tanto, parece que debería rendir cuentas de su aporte a la educación general de un joven.

Este camino conduce, sin muchos rodeos, a otra cuestión: ¿para qué “sirve” la filosofía? En realidad, esta pregunta no se la hacen sólo aquellos que no están dedicados a la filosofía y se preguntan por su eventual “utilidad” entre otros saberes, sino que también se la hacen quienes se dedican a ella y, quizás con más razón, se la formulan aquellos que se abocan a enseñarla, o a enseñar a enseñarla. Antes de indagar sobre la “utilidad” o los “servicios” que podría prestar la filosofía, la pregunta nos lleva, una vez más, a la misma: ¿qué es la filosofía? Y la posibilidad de una respuesta, tal como hemos destacado en el primer capítulo de este libro, nos introduce de lleno en el terreno filosófico.

Se nos presenta ahora un nuevo problema; una eventual respuesta filosófica a esta pregunta seguramente no dejará satisfecho al no-filósofo (fundamentalmente porque quizás no participe del contexto de su significación, no la “entienda” por ser muy técnica o abstrusa, o le parezca interesante pero muy ajena o inactual). Parecería que, por tratarse de la filosofía *en* la institucionalidad educativa, todo intento de resolución quedará navegando a dos aguas entre el saber filosófico y el “saber común”, ya que la introducción de la idea de utilidad pone a la filosofía en relación directa con el mundo. Y, en especial, con el mundo de hoy, por lo que no bastarán las respuestas “internas” (propias del diálogo entre colegas), o las que se pueda dar la filosofía para autojustificarse. Parecería también que, de manera inesperada, resurge un ancestral conflicto que ha enfocado la filosofía: la contraposición entre *epistème* y *doxa*. Una respuesta que contemple estas dos vertientes, no es sencilla. Todos aquellos que se dedican a la filosofía han experimentado las dificultades para explicar a quienes no forman parte de su mundillo de especialización *eso* a lo que se dedican.

La historia de la filosofía, en alguna medida, ya ha anticipado el problema. Está aludido, de una manera singular, en una muy conocida anécdota atribuida a Tales. La versión platónica dice que una noche Tales caminaba observando el cielo, tropezó y cayó en un pozo. Una sirvienta que observaba la escena se burló de él, cuestionándole cómo pretendía entender lo que pasa en el cielo, si no podía ver lo que estaba a sus pies. Casi desde el vamos, pues, la filosofía se ha situado, para el sentido común, entre los saberes más elevados y su inutilidad práctica.

Ha sido frecuente atribuir a la filosofía el lugar privilegiado de la sabiduría. En este sentido, ha sido considerada por muchos como uno de los picos de la cultura humanista. El filósofo fue visto como aquel sabio que desde su experiencia y la profundidad de sus conocimientos podía *guiar* desde su decir. Esta suerte de consideración o sobrio respeto que se ha tenido frente a la filosofía llega todavía, de alguna forma, hasta nuestros días. La mayoría de

la gente no suele entender muy bien de qué trata la filosofía, pero aparenta ser algo importante, algo que resuena a griego, a muy antiguo, que se ocupa de cosas difíciles y trascendentes, y tiene el peso simbólico de veinticinco siglos, lo que no es poco para tomar cierta distancia respetuosa. La filosofía, de ese modo, parecería gozar de una especie de crédito que le fuera extendido desde entonces, firmado por Sócrates, Platón o Aristóteles. Lo que ocurre es que ese crédito, poco a poco, se está agotando.

Es posible constatar, de manera cada vez más acuciante, que hay que empezar a justificar con mucho cuidado el sentido de la presencia escolar de la filosofía, junto a los diversos saberes y actividades de nuestra vida actual. Es sabido que, a la hora de pelear por los espacios de la filosofía en los planes de estudio, aquel pasado sublime tiene poco valor, y quienes defienden aquellos espacios filosóficos deben disputarlos palmo a palmo con los especialistas de otras disciplinas que, a su vez, reivindicán la necesidad y la importancia práctica de sus propios campos.

En gran medida esto es así porque de aquella filosofía a la que hemos hecho referencia y que daba cuenta de todo, se fueron desprendiendo las diversas disciplinas que hoy forman el marco de las ciencias naturales y sociales, y han pasado a ser aparentemente ellas las que tienen cosas concretas que decir sobre los problemas concretos de nuestra realidad. Se presentarían entonces como más “útiles” que la filosofía, obsesionada por preguntar y preguntarse, y por atribuir más valor a la construcción de los problemas que a la circunstancialidad de sus respuestas.

Pero la filosofía ha intentado generar, también desde su pasado glorioso, algunos gestos defensivos frente a los cuestionamientos que apuntan a su inutilidad. Hay otra anécdota, también atribuida a Tales, y una suerte de contracara de la anterior, esta vez en versión aristotélica. En cierta ocasión, Tales habría usado sus habilidades astronómicas para deducir que la cosecha de aceitunas de la temporada venidera sería muy buena. Sabiendo esto, arrendó todas las prensas de aceitunas con mucha anticipación, a un precio ínfimo.

Cuando la abundante cosecha llegó, los agricultores y comerciantes de aceite tuvieron que pagar por su alquiler el elevado precio que Tales les fijó. Fue así que hizo una gran fortuna. La conclusión es evidente: los filósofos, si se lo propusieran, podrían llegar a ser también muy "útiles". Si lo desearan, podrían "bajar" de su reflexiones celestiales y comprometerse con decisiones bien pragmáticas.

Pero ¿cuál sería hoy esta "utilidad" de la que, quienes se dedican a la filosofía, podrían sacar réditos materiales o económicos? Como dijimos, los aspectos más prácticos de la filosofía se fueron desprendiendo y concretizando en los distintos campos de las ciencias. Tal vez, sin pensar en ganancias extraordinarias, como las que se dice disfrutó Tales, hay un aspecto que suele plantearse como una "utilidad" de la filosofía y que podría desplegarse en cualquier campo: el manejo por excelencia de ciertas habilidades metodológicas o argumentativas (esto es, dar razones y distinguir razones de pseudorazones o excusas; formular o remover criterios; entender y evaluar argumentos, reconocer falacias y contradicciones; identificar supuestos; problematizar en un sentido estricto, etc.).<sup>14</sup>

Por cierto, estas habilidades no son exclusivas de la filosofía; son propias de cualquier disciplina que se asuma como "pensamiento crítico". Por ello, en sí mismas, no serían un fin filosófico, sino que constituirían la médula técnica de todo pensar. Para que alguien *filosofe* será imprescindible algo más: que el pensamiento intervenga, como hemos sostenido, en la construcción de problemas filosóficos y en la disposición vital para intentar resolverlos.

<sup>14</sup> Una mención especial merecerían los aportes a la enseñanza de la filosofía que se han realizado desde las llamadas "Filosofía para niños" o "Filosofía con niños", que, con mayor o menor fidelidad, han seguido el camino abierto por el filósofo estadounidense Matthew Lipman. En ese marco, se ha supuesto que las mencionadas habilidades metodológicas o argumentativas son propiamente "filosóficas", cuyo dominio podría servir para cualquier ámbito, ya que corresponderían a la "razonabilidad" de toda persona. No avanzaremos en esta línea, porque abordarla con cierto rigor implicaría adentrarnos en el terreno de las actividades, los fundamentos y el significado que se atribuye a "hacer filosofía" con o para niños, lo que ameritaría un trabajo más detallado. Para un evaluación histórico-crítica de este horizonte, véase Waksman y Kohan (2000).

Lo que hace el filósofo es, en un sentido más preciso, disponer de aquellas habilidades para recorrer el camino que va del preguntar filosófico hacia las respuestas que se propongan.

Quienes participan de otros espacios del saber, y en especial quienes se dedican a enseñarlos (los profesores de lengua, matemática, historia, física, etc.), suelen reivindicar también aquellas "habilidades" como propias, y consideran que lo que intentan hacer en sus clases es justamente promoverlas y utilizarlas. Un buen profesor de cualquier disciplina no enseña a sus alumnos a repetir de memoria, enseña a pensar críticamente, argumentar. No se trataría entonces, para muchos, de una "utilidad" propia de la filosofía, sino más bien de una característica inherente al desarrollo del pensamiento riguroso en general.

Ahora bien, analizando el problema con más cuidado, ¿se está más o menos de acuerdo cuando se habla de "utilidad"? Dijimos que la cuestión nos situaba entre los saberes comunes (la opinión pública, etc.), y los saberes filosóficos. Pero la pregunta por la utilidad tiene hoy justamente un contexto que contribuye a prefigurar su sentido. En los tiempos en los que vivimos, la palabra "utilidad" está asociada fundamentalmente con un valor de mercado, y relacionarla con la filosofía significaría intentar establecer cómo la filosofía podría instalarse dentro de ese mundo de circulación de mercancías, dentro de su producción y su reproducción.

Si nos atenemos a la utilidad genérica que podría tener un filósofo como especialista en argumentación —en el sentido que recién señaláramos— podría pensarse, como muchos hacen, que efectivamente le cabría alguna "utilidad": trabajar en equipos técnicos multidisciplinares, en algunos consejos profesionales, como asesores de empresas, etc.

Por otro lado, también podría apelarse a una respuesta que durante mucho tiempo la filosofía misma se dio. Aquella que asume explícitamente que ella no es "útil" (en el sentido que sirva para algo específico), sino que es supra-útil, ya que no se ocuparía de las cosas particulares sino del *ser* de las cosas, los principios fundamentales o

las finalidades últimas. En esta línea, se entiende que la utilidad es ponerse al servicio de algo y la filosofía no sería sierva de nada, sino que determinaría o juzgaría, ella misma, sus propias finalidades.

Con estas dos caracterizaciones disponibles, entre la salida pragmática de ubicarse como una especialidad más entre los requerimientos del mundo de hoy y el orgullo metafísico de estar por sobre cualquier práctica y saber específico, quizás deberíamos entrever alguna otra posibilidad.

Para Derrida, un filósofo “es alguien para el cual la filosofía no es algo *dado*, es alguien para el cual lo esencial es tener que interrogarse sobre la esencia y el destino de la filosofía. Y así reinventarla” (Derrida, 1997: 16). Por lo tanto, los filósofos, en su producción filosófica, la reinventan permanentemente. Esa reinención significa situar a la filosofía en relación con las condiciones de su tiempo. Y esas condiciones son las que definen, entre otras cosas, el horizonte de significación de la pregunta por la “utilidad” de la filosofía.

Las preguntas del mundo de hoy requieren respuestas rápidas, prácticas, *útiles*. Si se pregunta sumergido en ese mundo, la pregunta tendrá aquella intencionalidad. Una pregunta filosófica acuciada por la necesidad práctica de ser utilitaria dará respuestas triviales, ingenuas o, justamente, “inútiles”. La tarea del profesor-filósofo no será abandonarse a ese *constructo* de necesidades —que, en definitiva, es el espectáculo del cálculo económico y la competencia individual, con sus tiempos perentorios—, sino justamente desnaturalizarlo y exhibir por qué constituye el marco que da sentido a las demandas de “utilidad” y a qué se refiere con ellas. “Lo filosófico” radica en la posibilidad de revisar los supuestos que presentan como obvio cierto estado de cosas y las preguntas que son propias de ese estado de cosas naturalizado.

El planteo desemboca, finalmente, en la escuela de hoy y en los jóvenes de hoy. ¿Cómo enseñar filosofía presuponiendo otra utilidad u otro sentido que el que puede desprenderse del contexto actual de la escolaridad?

La justificación de la enseñanza de la filosofía en nuestras escuelas debe poder reconstruir el desolador diagnóstico que plantea Lyotard hace unos años:

La declinación de los ideales modernos, junto con la persistencia de la institución escolar republicana que se apoyaba en ellos, tiene el efecto de arrojar dentro del curso filosófico a mentes que no están en condiciones de entrar en él. La resistencia de estas mentes parece invencible, precisamente porque no plantea ninguna lucha. Ellos hablan el idioma que se les ha enseñado y les enseña “el mundo”, y el mundo habla de velocidad, goce, narcisismo, competitividad, éxito, realización. El mundo habla bajo la regla del intercambio económico, generalizado a todos los aspectos de la vida, incluyendo los placeres y los afectos. Este idioma es completamente diferente del idioma del curso filosófico, uno y otro son inconmensurables. No hay juez que pueda zanjar el diferendo. El estudiante y el profesor son víctimas el uno del otro. La dialéctica y la retórica no pueden tener curso entre ellos: sólo la agonística (Lyotard, 1994: 121).

Por cierto, “no aburrirás” aparenta ser el imperativo pedagógico de nuestro días, pero lejos está de ser una consigna que apunte a mejorar la motivación de una clase o a optimizar algunas disposiciones didácticas. El reclamo se inscribe en la unificación y homogeneización de los espacios públicos en un mismo modelo de funcionalidad y de análisis: lo que podríamos llamar *la lógica del espectáculo*. Esto es, priorizar el entretenimiento, promover la diversión, la llegada fácil, directa, eficaz. La paradoja de la institución escolar es que se ve ante la opción de seguir más o menos como está (es decir, con una fuerte impronta iluminista, ilustradora y propagadora de saberes) o “actualizarse” de acuerdo a aquellos requerimientos.

El ritmo vertiginoso de la imagen nunca será alcanzado por el andar más lento de la reflexión. Los tiempos del pensamiento no son los mismos que los de los programas televisivos de entretenimientos, el video clip o la publicidad. También se corre otro



riesgo: al absolutizarse el recurso del impacto visual y la secuencia vertiginosa, se privilegia casi unilateralmente el poder sintético de la imagen frente al carácter eminentemente analítico de la crítica que contrapone la filosofía. Pero, además, como hemos sostenido, la filosofía intenta definir una *actitud* frente a la realidad. Esto significa, entre otras cosas, construir un campo de problemas donde antes no los había. No se tratará entonces de adaptar acriticamente los espacios curriculares filosóficos al “mundo actual”, sino de pensar las condiciones de la adaptación, o replantear el lugar que les corresponderá.

Por otra parte, la lógica del espectáculo, en clave de entretenimiento, promueve un aspecto regresivo, ya que acentúa la pasividad y la comodidad intelectual frente a la molesta actividad del interrogar constante. En la clase de filosofía esta diferencia de actitudes no es gratuita, porque marca las pautas de cómo encarar la enseñanza, en un caso, privilegiando la transmisión de saberes estandarizados; en otro, sosteniendo la tensión problematizadora del pensamiento.

Si la enseñanza filosófica tratara de adaptarse a los parámetros de utilidad del mercado y al formato espectacular, correría el riesgo de irse desdibujando en una suerte de instrumentalismo, más o menos oportunista. Quizás convendría que reservara para sí la potestad de no colaborar, al menos de manera directa, en el adiestramiento para un mundo según los términos antes descritos, sino que debería “servir”, más bien, para comprenderlo y des-construirlo. Asimismo, tendría que contribuir, en su ejercicio, a hacer de los estudiantes agentes críticos capaces de pensar, evaluar y poder decidir de la mejor manera las condiciones de su incorporación al mundo de hoy.

Foucault consideraba que el opúsculo de Kant *¿Qué es la Ilustración?* dejó traslucir una cuestión clave, que hasta estos días no ha cesado de inquietar a la filosofía: la tematización del presente, la consideración de la actualidad del filósofo. La interrogación que realiza el filósofo de sus condiciones contemporáneas y frente a las

que tiene que situarse abre caminos vitales: “¿Qué es lo que ocurre hoy?, ¿qué es lo que pasa ahora?, ¿qué es ese ‘ahora’ en el interior del cual estamos unos y otros? (...) ¿Qué es lo que en el presente tiene sentido para una reflexión filosófica?” (Foucault, 1991: 198). El filósofo sale del anonimato de una empresa impersonal y se sitúa como referente de toda investigación de su presente (Habermas, 1988: 101): “De esta forma se completa al mismo tiempo la mezcla de la Filosofía con un pensamiento incitado por la actualidad de los acontecimientos contemporáneos: la mirada acostumbrada a las verdades eternas se hunde en el detalle preñado de decisiones, bajo la presión de posibilidades anticipadas de futuro excluyentes del momento.”

Esta inquietud por la reflexión sobre el presente, que señala Foucault, puede servirnos para pensar una manera de guiar la tarea del filósofo-docente. Pensar el presente de la actividad de enseñanza del profesor de filosofía supone pensar el porqué de las demandas que se formulan al sistema educativo y el espacio que ocuparía la filosofía dentro de él. La posibilidad de tematizar las condiciones concretas y los requerimientos políticos que permiten, o impiden, la circulación de la filosofía escolarizada, no sólo actualiza un sentido para la filosofía, sino que vitaliza al profesor como un activo pensador de su propia práctica. La reflexión sobre el presente extendida al aula es clave para que los estudiantes puedan comprender lo que subyace al hecho de que les sean requeridas ciertas cosas y no otras. La globalización, la comercialización a escala mundial y la omnipresencia del discurso empresarial han mercantilizado la forma de comprender el mundo y las relaciones sociales. Este estado de cosas, que aparece como natural y obvio, puede (y debe) ser abordado con agudeza. La necesidad de filosofía en esta época puede justificarse recurriendo a una de sus características fundacionales: la *radicalidad* de su interrogar. La pregunta filosófica es una pregunta radical porque tiene la vieja pretensión de conducir a un saber sin supuestos, o al menos, más acotadamente, aspira a explicitar las condiciones de

producción y reproducción de algunos saberes (y también prácticas) consagrados.

Ser consecuentes con el preguntar una y otra vez “¿por qué?” nos tendrá alertas para que la tensión que instala la filosofía no se ahogue, por ejemplo, en la discusión técnica de un diseño curricular. Esto ha ocurrido lamentablemente en la Argentina y también en los demás países de la región. El debate por el sentido de la filosofía en las instituciones escolares de esta época se ha agotado rápidamente en la disputa por el espacio de algunas materias filosóficas en los nuevos planes. La comunidad filosófica académica (salvo muy escasas y puntuales excepciones) no se preocupó en absoluto por el destino de la filosofía en la escuela. Esto muestra el poco interés que despierta en los investigadores en filosofía algo que se aleje mínimamente de su circuito erudito. La inquietud por el presente, que marcó el hito moderno de la filosofía, está bastante lejos de guiar las inquietudes de la mayoría de los filósofos profesionales de nuestras universidades. Pero esto es también un signo de los tiempos en que vivimos.

Pensar la filosofía como reflexión del presente y de sus condiciones de posibilidad supone poner en tela de juicio las consecuencias de la vieja herencia de la filosofía como “la madre de todas las ciencias” y que hoy sólo contribuye a desmerecerla o quitarle su valor específico. En efecto, la filosofía, prolífica madre de casi todas las ciencias positivas actuales, vería hoy a sus hijas ya crecidas y maduras que han desarrollado sus vidas de manera independiente. Poco quedaría entonces de aquel núcleo compacto que englobaba casi todos los saberes, y que fue desgajándose, con el tiempo, en las disciplinas actuales. Cada vez más lejos de considerarse una virtud, este pesado legado le da hoy a la filosofía un perfil poco menos que inútil. Una filosofía preocupada por las condiciones de su presente ubica a los otros saberes, no como una absurda competencia, sino como el material de base de su reflexión. El estado actual de los saberes disciplinares constituye las coordenadas básicas de una educación significativa, en la que la filosofía debe

desplegar su potencial crítico. En este sentido, la filosofía aparece como un saber de segundo grado que evalúa sus condiciones de existencia a partir de la potencialidad de su época.

La filosofía ha estado siempre marcada por el estigma del saber inútil. Pero la defensa heroica de una sabia “inutilidad” práctica satisface hoy a muy pocos. La “utilidad”, aunque mejor, el “sentido” de la filosofía puede consistir, simplemente, en mostrar que los conocimientos, las opiniones o las relaciones establecidas no son naturales, que no están dados de por sí. Podría el profesor-filósofo proponer perspectivas de análisis que intentaran desnaturalizar lo que parece obvio, permitiendo así construir miradas problematizadoras de la realidad. La filosofía en la escuela nunca tendría que ser “más de lo mismo”, ya que le es propio incidir en lo que hay.

No sabemos si esto podrá ser —en un sentido amplio de la expresión— su “utilidad”, no podemos saber qué réditos esto deparará, pero tal vez sí valga la pena defender un lugar para hacer un alto en la vorágine de la comunicación, en el vértigo de la irreflexión o en la repetición automática de lo que se dice. El aula escolar es un enorme campo de presupuestos, que si no se exploran, condenarán a la filosofía efectivamente a la trivialidad, a la pedantería o a una muy ostensible “inutilidad” práctica. Es esencial que haya un lugar y un momento para que, jóvenes y adultos, podamos *pensar* el mundo que vivimos y decidir cómo nos situamos en él. En definitiva, no es otra cosa que revivir a diario la actitud de quien filosofa, que no da nada por supuesto y no se conforma con que los demás piensen por él.

### **LA FORMACIÓN DOCENTE: ENTRE PROFESORES Y FILÓSOFOS**

Si nos dispusiéramos a analizar con cierto detenimiento aquello que queda sintetizado bajo la usual expresión “Formación docente en filosofía” o “Formación de profesores de filosofía”, encontraríamos no pocas dificultades, y de diferentes niveles. Más allá de las querellas ideológicas o pedagógicas que podrían suscitarse alrededor del término “formar” –que en este trabajo no vamos a abordar en detalle–, la actividad de “enseñar a enseñar filosofía” asume, en su implementación, un conjunto de supuestos y prescripciones que convendría revisar. Es evidente que esta revisión nos confrontará, de inmediato, con el problema medular del magisterio filosófico: la tarea de “enseñar filosofía”, que ya de por sí, como venimos sosteniendo, nos abre un panorama de enorme complejidad y que debe saldarse de alguna manera para encarar la actividad correlacionada de “enseñar a enseñar filosofía”.

Un profesor de filosofía no se “forma” sólo con adquirir algunos contenidos filosóficos y otros pedagógicos, y luego yuxtaponerlos. En realidad, se va aprendiendo a ser profesor desde el momento en que se empieza a ser alumno. En gran medida, se es como docente el alumno que se fue. A lo largo de los años de estudiante, se van internalizando esquemas teóricos, pautas de acción, valores educativos, etc., que actúan como elementos reguladores

y condicionantes de la práctica futura. Así, un profesor dispone –casi “espontáneamente”– de una multiplicidad de teorías, por lo general inconexas, inestables, desarticuladas, algunas hasta contradictorias entre sí, que ha ido incorporando, fundamentalmente, en su experiencia inicial como alumno, luego como estudiante de profesorado y finalmente como profesor novel.

Se termina enseñando, en gran medida, como uno “fue enseñado”. Se cuenta entonces, en la práctica docente concreta, con un panorama variado de condicionamiento e influencias, casi siempre implícitos o inconscientes; un horizonte de verdaderas “configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995: 20).

La función docente es una representación compleja que está atravesada por varias cuestiones. Las tareas académicas que forman “el repertorio de esquemas prácticos del profesor” no son adoptadas o inventadas de forma descontextualizada. Son seleccionadas de acuerdo con requerimientos que garantizan la continuidad y la funcionalidad institucional. Las tareas dominantes, los programas a desarrollar y las condiciones del trabajo docente establecen una relación que suele hallar un equilibrio estable en la práctica, que los profesores, “por economía profesional” no pueden “inventar” ni cuestionar en cada momento.<sup>15</sup> Esos esquemas prácticos, a los que el profesor recurre a diario, casi siempre apurado por urgencias de tiempo, constituyen una suerte de “imágenes” de lo que puede ser la práctica. Esas urgencias suelen también impedir una detenida reflexión sobre las condiciones de la propia actividad, acentuando muchas veces la sensación de desasosiego o de impotencia ante la tarea cotidiana. El componente *real* del equipamiento pedagógico del que dispone un profesor para su práctica lo constituye entonces aquel conjunto de teorías implíci-

<sup>15</sup> Véase Gimeno Sacristán (1992).

tas, valores y creencias pedagógicas que forman un *a priori* que no debe dejar de ser tenido en cuenta.

Para Gimeno Sacristán, la formación del profesorado opera con la creencia tácita de que puede producir competencias profesionales, que después se pondrán en acción cuando los nuevos profesores se incorporen a su práctica profesional. Tal presupuesto se liga a una creencia optimista sobre la fecundidad del conocimiento pedagógico y de la experiencia de formación docente. Ahora bien, esta concepción es, por lo menos, problemática. Los estudios sobre la socialización de los profesores destacan con regularidad que la preparación de profesores es una tarea, por lo general, de “bajo impacto” en la configuración de su profesionalidad y que sus efectos son débiles (Terhart, 1987). Como mucho, podría aceptarse que se trata de una fase de iniciación. Los saberes prácticos que regulan la actividad profesional se adquieren predominantemente en las experiencias concretas en las aulas y en la vida institucional.

Por lo tanto, no es posible cifrar todas las expectativas de la formación docente en el momento inicial (en lo que serían las materias específicas del profesorado), sino que debe pensarse también en los momentos anteriores –en el trayecto de estudiante– y posteriores, es decir, en aquellos en que se hace efectiva la profesionalización de profesores y profesoras. En este sentido, los encuentros profesionales, las jornadas, o incluso las tareas de “actualización” o “perfeccionamiento” docente en ejercicio, ofrecen un espacio fundamental para cuestionar, discutir y replantear las prácticas y los saberes que están siendo puestos en juego.

En el análisis de toda actividad docente, debe tenerse en cuenta el bagaje de teorías implícitas, creencias pedagógicas, hábitos institucionales, etc., que conforman los saberes y prácticas que sirven para mantener una coherencia personal, en gran medida acrítica. Una investigación cuidadosa en el campo de la enseñanza de la filosofía debería considerar estos esquemas prácticos personales,

ya que su justa ponderación facilitará los caminos para pensar la práctica docente filosófica, en situaciones concretas.

En virtud de lo expresado, los espacios curriculares orientados específicamente a la enseñanza de la filosofía en la formación inicial tienen un papel central en la tarea de iniciar una mirada reflexiva y crítica sobre la prolongada actividad que se ha tenido como alumno. Su función debería permitir tematizar aquellos aspectos previos y contribuir a que cada estudiante construya una propuesta filosófico-pedagógica personal de manera fundamentada y responsable, que sea coherente con las líneas filosóficas que sostenga y que opere como una suerte de hipótesis general para la futura actividad. Dicha propuesta constituye un punto de articulación reflexivo y crítico, que vincula estratégicamente la biografía escolar y académica de los alumnos con sus decisiones filosóficas y su futuro “perfil” de profesor. Luego, la práctica docente efectiva irá mostrando las virtudes o falencias de la propuesta inicial, y dará lugar a las modificaciones o transformaciones que se crean convenientes.

Los estudiantes de profesorado de filosofía recorren un importante trayecto como aprendices de contenidos específicos *de filosofía*. Es decir, conocen y viven, en su propia experiencia, lo que todos sus profesores de filosofía han considerado qué es la filosofía y también lo que han supuesto qué es enseñarla, y aprenderla. A través de esa experiencia como alumnos, han ido conformando, por lo general de manera bastante acrítica, una idea de lo que significaría ser un “buen” o un “mal” profesor. En el proceso de su aprendizaje, se fueron constituyendo como estudiantes, pero también como docentes, ya que, de manera consciente o inconsciente, a la par de algunos contenidos de la filosofía, han “aprendido” diversas formas de enseñarla. Que las concepciones de la filosofía y de la enseñanza que fueron incorporadas sean matizadas o poco variadas, hará que la experiencia de formación haya tenido una mayor o menor riqueza.

Cada concepción de la filosofía supone un recorte de temas y una propuesta de acceso a la filosofía (de transmisión o enseñanza) porque vincula el qué y el cómo enseñar de una manera particular. La formación que se ha tenido impone, mal o bien, un *qué* de lecturas filosóficas canónicas y un *cómo* enseñar. Pero destaquemos que se trata de “lecturas”, es decir, de selecciones e interpretaciones que han hecho los profesores que se han tenido. Como le gusta decir a Jorge Larrosa, cada uno de nuestros profesores nos ha transmitido “su biblioteca”. Pero también nos ha transmitido una forma de leer sus libros y una forma de hacer pública esa lectura y, por lo tanto, esa interpretación. Esto es lo que nos ha “formado” en gran medida como filósofos o filósofas y como profesores o profesoras de filosofía. Lo que nos interesa remarcar es que gran parte de ese aprendizaje que nos constituye como filósofos docentes nunca es tematizado y sus influencias, que son enormes, forman parte de una suerte de naturalización de nuestro pasado académico.

En los primeros capítulos propusimos volver sobre el vínculo que tiene el profesor con la filosofía. Esto tiene una consecuencia importante respecto de la mirada crítica sobre la propia formación, ya que supone revisar desde dónde se accedió a los filósofos en los estudios iniciales. Qué lectura o interpretación hicieron de Descartes, Kant o de todos los filósofos estudiados, los profesores que guiaron la etapa de formación del docente o futuro docente. Si se enseñará, por ejemplo, que la filosofía tiene una importante función de desnaturalización, no podría asumirse como naturalizada la interpretación que “aprendió” cada uno en su primer acceso a los filósofos, ni mucho menos considerar ingenuamente que es la única. Esto es importante destacarlo porque los estudios de formación inicial tienen una gran fuerza naturalizadora —en cuanto a la concepción de filosofía que luego se asumirá, a las interpretaciones que se hacen de la obra de los filósofos estudiados o a lo que se internaliza como “enseñar y aprender filosofía”—, que nunca se evalúa en su cabal dimensión.

Como dijimos, la formación de un profesor de filosofía no es la consecuencia de asistir a algunas asignaturas pedagógicas o didácticas que se juntarían en algún momento con otras más específicamente filosóficas, sino que corresponde a la carrera en su conjunto. Pese a que parezca una obviedad, no está de más remarcar que *todos* los docentes “forman” a los futuros profesores y profesoras, y no sólo los de asignaturas “pedagógicas” (más allá de que muchos profesores especialistas consideren que sólo enseñan su especialidad filosófica). En el acto de enseñar algún tema filosófico se enseña también, aunque no se lo evidencie, a enseñarlo. Lo que ocurre es que esto último no suele ser un propósito explícito de muchos profesores, porque asumen que sólo “forman” en “contenidos filosóficos” –y, por lo tanto, no es de su interés tematizar cómo ellos enseñan–, o porque están constituidos, y a su vez constituyen, en el sentido común pedagógico del habláramos con anterioridad, o ambas cosas.

Un futuro profesor o profesora se “forma”, entonces, a lo largo de toda su carrera, especialmente en las materias “no-pedagógicas”. Quien llega a los cursos específicos de enseñanza o didáctica de la filosofía cuenta en su haber con cierto bagaje filosófico y con otro, por lo general, acriticamente didáctico. La constatación de este estado de cosas es, tal vez, el punto de partida que tendría que asumir la formación de profesores. En efecto, no se puede “enseñar” a ser una buena profesora o un buen profesor “en general”, independientemente de lo que cada uno es y de las experiencias, filosóficas y de aprendizajes filosóficos, que ha tenido. Habría que volver sobre el lema de Píndaro “Llega a ser el que eres”, para recrearlo en el terreno filosófico-docente: *llega a ser el profesor o la profesora de filosofía que ya eres*. Los profesores de didáctica podrían acompañar a sus alumnos en su trabajo de reflexión y autodescubrimiento, y posterior toma de decisiones filosóficas y didácticas. Más que transmitir formas *standards* de enseñar –supuestamente repetibles por cualquiera, en cualquier situación– deberían contribuir a que cada uno construya, de la manera más meditada

posible, su propia forma de enseñar, acorde a lo que ellos o ellas son, y van a ser como docentes.

Pero si se presupone que no hay *una* forma de ser buen profesor y que lo que un profesor sea depende en gran medida de lo que ya es y de las elecciones filosóficas y pedagógicas que asuma explícitamente, el problema que se presenta a la formación docente es qué enseñar, que pueda ser significativo para la autoformación de ese futuro profesor o profesora. ¿Qué se puede ofrecer para que alguien “aprenda” a enseñar filosofía, construyendo, a su vez, su propio camino de profesor-filósofo o profesora-filósofa? ¿Cómo proponer algunas condiciones mínimas que sean potenciadoras, y no homogeneizadoras, de las opciones filosóficas y didácticas que asuma cada futuro profesor o profesora? Por cierto, no es posible avanzar sin establecer algunos supuestos –o al menos reconociéndolos como tales circunstancialmente– que permitan vislumbrar aquellas condiciones mínimas para la existencia de cursos de didáctica o enseñanza de la filosofía. No podríamos aquí explayarnos demasiado en esta cuestión –que implicaría quizás la fundamentación de un programa–, por lo que sólo mencionaremos algunas posibles líneas en la dirección que estamos planteando.

Si somos consecuentes con lo dicho hasta aquí, el punto de partida que podrían asumir los cursos que tienen como objeto enseñar a enseñar filosofía sería, en primer lugar, la problematización de la cuestión “enseñar filosofía”. Esto supondrá armar, entre docentes y estudiantes, una serie de interrogantes que desnaturalicen dicha cuestión, y cuyas respuestas comenzarán a definir un posicionamiento frente a la enseñanza de la filosofía. Por ejemplo: ¿qué significa “enseñar” filosofía?, ¿se puede enseñar filosofía sin tener una concepción unívoca de lo que ella es?, ¿qué se enseña en su nombre?, ¿cuándo se aprende filosofía?, ¿qué se aprende (cierta información, un proceder, una actitud, etc.)?, ¿se puede enseñar a filosofar?, ¿el profesor debe ser filósofo (si no lo es, qué enseña)?, ¿cómo influye el contexto –nivel, características del grupo de

alumnos, institución, etc.— en la enseñanza?, ¿qué relación existe entre “la filosofía” y “la filosofía enseñada”, etc.

Este camino conduce a cada estudiante a visualizar la complejidad de la cuestión y también a tener que enfrentarse con cuestionamientos personales: ¿cuándo *yo* “aprendí” filosofía?, ¿“qué” aprendí?, ¿cómo?, etc., iniciando así un proceso de revisión del propio vínculo con la filosofía, con el enseñar y con el aprender. Quizás, uno de los aspectos fundamentales de un curso de estas características sea crear un ámbito para que esta revisión pueda tener lugar, individual y colectivamente, en un clima amigable de diálogo y reflexión (ya que implicará reconocerse en trayectorias de estudiantes, revisar elecciones filosóficas, supuestos pedagógicos e institucionales asumidos por lo general acríticamente, anhelos, temores, etc.).

La formación docente en filosofía debería “formar”, básicamente, a alguien que esté en condiciones de resolver el problema de enseñar filosofía, en situaciones diversas. No a alguien que tenga meramente “herramientas” para enseñar, sino a alguien que sea capaz de evaluar los supuestos que acompañan las distintas herramientas (filosóficos y pedagógicos, pero también sociales, de género, culturales, etc.) y por qué fueron así diseñadas, con qué objeto, con qué sentido. Esto permitirá que los futuros profesores y profesoras estén en mejores condiciones de elegir sus métodos y recursos para enseñar, en consonancia con su compromiso con la filosofía y la educación.

Convertir la cuestión “enseñar filosofía” en un problema filosófico modifica también la secuencia tradicional de la didáctica de la filosofía, que privilegia el “cómo” enseñar, para poner en primer lugar el análisis del “qué” enseñar. El “qué” no será simplemente un tema filosófico sino que, de acuerdo a lo que hemos desarrollado, involucra una toma de posición frente a la filosofía y al filosofar. Este planteo, a su vez, otorga un fuerte protagonismo a los profesores en las decisiones sobre las estrategias a desarrollar para llevar adelante su enseñanza, ya que dichas estrategias

serán el resultado de la integración de las posiciones filosóficas y pedagógicas personales, con la evaluación de las condiciones y el contexto en que tendrá lugar la enseñanza. En este sentido, cada profesor y cada profesora están comprometidos con la construcción de “su” didáctica a partir de su concepción de la filosofía. En alguna medida, habrán de ser entonces, al mismo tiempo, filósofos y profesores. Por su parte, toda formación docente inicial debería tener como objetivo central que el estudiante construya o encuentre *su* forma de ser profesor o profesora, y sepa que esa forma no es única, y que seguramente irá variando a lo largo del tiempo y de su práctica profesional.

Reiteremos que lo que llamamos, en sentido estricto, “formación” no puede dejar de ser autoformación y esto implica *transformación*. Es decir, atravesar lo que los demás (las instituciones, los profesores, el estado, etc.) contribuyeron a conformar lo que uno es, para asumir, individual y colectivamente, lo que se quiere ser. Esto supone el doble movimiento de pensarse en el mundo y, en consecuencia, pensar el mundo. En definitiva, constituye el desafío de transformarse realmente en *sujeto* de la educación, lo que implica dejar de lado las tutelas para convertirse en protagonista de la propia formación.

## Capítulo 6

### ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA, INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y ESTADO

*Pienso, en primer lugar, que si quisiera dedicarme a la enseñanza de la juventud, dejaría de cultivar la filosofía. Luego, pienso que ignoro dentro de qué límites debe encerrarse esta libertad de filosofar para que no parezca que quiero perturbar la religión públicamente establecida; pues, los cismas no nacen tanto del ardiente amor por la religión como de la diversidad de las pasiones de los hombres o del afán de contradecir, que todo, aún lo rectamente dicho, suelen tergiversarlo y condenarlo.*

Spinoza (1988: 153)

*Hoy día, la filosofía no se ejerce como un arte privado —como ocurría en la Grecia clásica—, sino que tiene una existencia oficial que concierne a lo público, puesto que está fundamentalmente al servicio del Estado.*

Hegel (cit. en Macherey, 1994: 118; trad. cast. propia)

*La filosofía (...) es la verdadera institutriz de los ciudadanos de una república. Ella es esencialmente la investigación libre, el pensamiento independiente, liberado si bien no de toda regla sí de toda servidumbre. Es, por ello, el aprendizaje necesario del ejercicio de todas las libertades; puesto que la libertad de pensamiento es la fuente y la condición de todas las otras.*

Jacques (1988: 349-350; trad. cast. propia)



La relación entre la filosofía, su difusión o su enseñanza, y el Estado tuvo un origen trágico: la muerte de Sócrates. La palabra de quien para Occidente ha sido justamente el referente por antonomasia de la filosofía se hizo insostenible para un Estado que también ha sido, para Occidente, un punto de referencia para la organización ciudadana. Recordemos las acusaciones que le fueron formuladas: corromper a la juventud y difundir otros dioses que los podríamos llamar, "oficiales". El molesto interrogador, por ser consecuente, debió pagar con su vida. Más allá de su especificidad histórico-filosófica, el caso socrático sirve para alertarnos que compatibilizar la libertad de la enseñanza de la filosofía con los requerimientos propios de la institucionalización de los saberes puede suponer algunos conflictos. Parecería que la filosofía debe negociar, igual que cualquier saber o práctica que aspire a ser enseñado en instituciones oficiales, las condiciones de su inclusión en los planes de estudio o en los diseños curriculares. Pero la cuestión es si en esa negociación la filosofía no pierde lo esencial de ella misma y si el costo de su aceptación no significa su transformación en un conocimiento más, es decir, en un conjunto de informaciones que deben ser reproducidas de acuerdo con unas pautas prefijadas.

La Apología de Sócrates, de Platón, quizás sea uno de los textos filosóficos que con mayor fuerza pone de manifiesto la dificultad que significa decidir el lugar institucional de la filosofía. El juicio y la muerte del personaje Sócrates sintetizan que lo que allí ocurrió fue mucho más que lo que el Estado ateniense de entonces estaba en condiciones de soportar. Pero ¿por qué el poder político del siglo V a.C. encontró en un anciano que negaba enseñar la verdad y que reconocía no saber nada, un peligro radical para sus instituciones? Extrapolando las conocidas acusaciones, podríamos contestarnos con otra pregunta: ¿podría admitirse hoy, en un espacio escolar —esto es, el ámbito donde un Estado dispone la responsabilidad de la transmisión y reproducción de una cultura y un lazo social—, la presencia de un tal "corruptor de jóvenes", no creyente en los dioses de la pólis o introductor de nuevas y

extrañas divinidades, es decir, de alguien que cuestiona las tradiciones fundantes de una sociedad? La voluntad normalizadora del Estado ateniense no reconoció la irrupción de una palabra diferente a la esperable en la reproducción de la relación entre maestros u discípulos. La novedad que porta Sócrates excede la institucionalización habitual de aquel vínculo y hace explícita la inconmensurabilidad entre la circulación libre de la palabra filosófica y el control estatal.

Lo que resulta sintomático es que Sócrates es el referente máximo de toda filosofía escolarizada e institucionalmente reconocida. El ingreso de Sócrates al panteón de los héroes filosóficos y, en especial, su universal difusión académica y escolar, ha tenido un costo muy alto para la filosofía: el desvanecimiento de su radicalidad y perseverancia en la disolución de certezas, y la morigeración de toda revisión de los límites institucionales en los que se inscribe.

La escolarización habitual de la filosofía platónica ha conseguido aislar la dimensión política subversiva que podría seguirse del Sócrates cuestionador a ultranza. Porque el pensamiento no tiene límites y las consecuencias de su libre implementación constituyen un riesgo que el Estado debe procurar neutralizar. Que esto se haga en nombre del bien común o se lo haga para beneficio de unos pocos no cambia la necesidad del Estado de regular lo que se dice, y, sobre todo, lo que circula a través de sus instituciones. En general, la figura del Sócrates más dogmático, el que sostiene el orden social de la *República*, es el que, en rigor, suele prevalecer ideológicamente sobre el de los primeros diálogos. La presencia de un Sócrates sabio y heroico, modelo de vida, sólo es administrable si se elimina cualquier analogía dirigida hacia el presente que problematice los lazos dominantes de la consistencia social. La actitud filosófica radical y desnaturalizadora sólo podrá ser presentada siguiendo una narración o una lectura tutelada, que conjure cualquier peligro.<sup>16</sup> Lo que "le pasó" a Sócrates habría

<sup>16</sup> Cf. Foucault (1993).

sido sólo una injusticia que la historia de la filosofía ha finalmente reparado. El destino final de su pensar insolente y su actuar que incomoda ha sido entrar en las aulas al costo de su esterilización. Es decir, ha debido ser cuidadosamente normalizado para encontrar un lugar en los programas oficiales. Su ingreso de pleno derecho a la enciclopedia filosófica –o a la cultura general– tiene como resultado que aquel pensamiento que cuestionaba los saberes y prácticas dominantes de la Atenas del siglo V a.C. se transforme en un conocimiento reconocible, enseñable y admisible para los contextos educativos contemporáneos.

Es interesante hacer notar que Platón creía que la manera de resolver el conflicto dramático que le había tocado vivir a Sócrates era configurar un Estado a la medida de la filosofía. Proponía, a fin de cuentas, una solución extrema: que el filósofo fuera gobernante. Esto disimulaba que el conflicto entre la actitud filosófica y el orden social, además de ser el marco de la muerte de Sócrates, constituye un origen contingente –pero al mismo tiempo fundante– de la propia filosofía. Tomaba como su desafío político (y filosófico) la superación de ese problema, es decir, una *pólis* justa sería la que toleraría a Sócrates filosofando oficialmente. En el pensamiento platónico canonizado, la filosofía, si bien ha de ser también un modo de vida, ya no es una actitud interrogativa radical, sino fundamentalmente una doctrina, algo enseñable y *disponible como un conocimiento que se puede administrar*. Cuesta bastante, haciendo un ejercicio imaginativo, concebir a Sócrates en la *República*, es decir, convertido en funcionario: un rey-filósofo que tiene respuestas para todo, porque tiene el conocimiento de los fundamentos últimos.

Tenemos, entonces, que un primer acercamiento al vínculo entre la filosofía, su transmisión y el Estado revela un aspecto distintivo. El cuestionamiento filosófico (o la radicalidad del pensamiento) encuentra límites a su circulación en pos de la necesidad de aseguramiento del lazo social. Esta función general regulativa la cumple políticamente el Estado, que intenta garantizar

la continuidad de aquello que liga cotidianamente, a través de las disposiciones, las normas, las direcciones escolares y también a través de los maestros y profesores, que en esto operan como “funcionarios” de dicho Estado.

Hoy día, la tarea de enseñar filosofía se lleva adelante, formalmente, en instituciones educativas que le otorgan un espacio y un tiempo definido junto con la enseñanza de otras disciplinas. La escuela actual no se ha apartado, de una manera sustancial, de su configuración moderna, por lo que es posible reconocer en ella, con algunas modificaciones, la estructuración clásica surgida en el siglo XIX. La enseñanza filosófica pone, de manera explícita o implícita, frente a los límites educativos institucionales. En virtud de las decisiones que se tomen respecto del sentido otorgado a la enseñanza de la filosofía, puede ocurrir que no se vaya más allá de la reproducción de los saberes establecidos o se abra la posibilidad de construir en las aulas un espacio para el pensamiento.

El hecho de que los objetivos básicos de nuestras escuelas actuales no se hayan desplazado sustancialmente de los objetivos clásicos de la modernidad se hace explícito en el vínculo esencial entre transmisión y adquisición de conocimientos, y la promoción de la libertad del individuo. Por lo tanto, expresa, al mismo tiempo, las contradicciones de la constitución social del liberalismo y las modalidades de su reproducción. En especial, actualiza permanentemente la tensión entre “educar” para ejercer la soberanía (forjar sujetos libres) y exaltar la necesidad de la obediencia (promover individuos gobernables). En este panorama, parecería que la filosofía, para ser aceptada, debería negociar las condiciones de su expresión y subordinarse, en última instancia, a la lógica reguladora del Estado.

La expresión “educación”, en tanto *corpus* disciplinar, ha sintetizado, tradicionalmente, un conjunto heterogéneo de prácticas y teorías vinculadas con la transmisión de los conocimientos, la cultura y las relaciones sociales, que afirma ciertos enunciados, se plantea algunos problemas funcionales y propone a su vez soluciones

funcionales al respecto. También difunde valores, reproduce saberes y prácticas, estimula ciertas acciones y disuade (u oculta) otras.

Si se la considera desde su potencialidad desnaturalizadora o crítica, la inserción de la filosofía en la educación institucionalizada podría suponer algunos conflictos. Si se asocia la filosofía con la difusión de aquel tipo de prácticas, es decir, con lo que *hay que* o *se debe* transmitir, o con la fundamentación de lo que *se debe hacer*, se la convierte en un medio. Se la transforma en un mero instrumento, eminente quizás, pero un instrumento al fin, de justificación y medicación entre ciertos objetivos socioculturales y políticos —definidos en un ámbito concreto: ejemplarmente, el de las políticas educativas y las decisiones de Estado—, y la comunidad. Poco varía el hecho de que dicha transmisión se base, por ejemplo, en el texto de una constitución nacional o en ciertos preceptos morales o religiosos, ya que la clave es que se está utilizando a la filosofía como una simple justificadora o promotora de la difusión de valores, creencias o ideologías —que, en última instancia, son los dominantes—, o como una fuente supuestamente “neutral” de prescripciones o normas. Pero, de todos modos, ¿es pensable una expresión “libre” de la filosofía en las instituciones educativas?

Como análisis contextual, es interesante recordar las diversas modificaciones de los sistemas educativos nacionales que tuvieron lugar en casi toda Latinoamérica, a la luz de las reformas españolas, a partir de la década del noventa, y el lugar que se intentaba dar en ellas a la filosofía. Daría la sensación que si bien fue difícil encontrar en los nuevos diseños curriculares un espacio más o menos estable y autónomo para una disciplina que tuviera el nombre de “Filosofía”, no lo fue tanto diseñar una multifacética y omnipresente “Formación ética y ciudadana”. Y esto no es un dato menor. Constituye la decisión política de enlazar filosofía, educación y Estado con un sentido utilitario de acuerdo a la tónica de los tiempos de reformas neoliberales. Por cierto, no es lo mismo enseñar la disciplina filosófica “Ética” que “Formación ética y ciudadana”. La voluntad de construcción simultánea de

una “formación ética” y una “formación ciudadana” muestra más que una preocupación filosófica, una intencionalidad práctica de constituir un vínculo esencial entre ética y política, basado fundamentalmente en las acciones y las decisiones individuales, más que en las colectivas. Se naturaliza el pasaje del juicio moral individual y personal al resultado de la acción pública, lo que diluye el sujeto político (que es colectivo) en el sujeto moral (que es individual).<sup>17</sup> Cuando se ha buscado que la filosofía tenga un sentido educativo de justificación moral, que pueda aplicarse a la política, se la ha terminado debilitando de manera sustancial ya que, como adelantamos, se la instrumentaliza para permitir la reproducción de un Estado dominante.

Por su parte, enseñar las disciplinas filosóficas “Ética” o “Filosofía Política” implica, en última instancia y de manera central, tematizar críticamente la pertinencia de los principios o los valores, o la significación de la norma (el *porqué* y sus consecuencias) y no simplemente la necesidad de su obediencia. En este aspecto, a la filosofía le importa mucho más analizar el significado político que tiene la *obediencia* en la constitución de las sociedades, o los alcances que se atribuyen hoy al concepto de *ciudadanía*, que incorporarlos acríticamente. Se ganaría muy poco desde el punto de vista filosófico si, por ejemplo, se enseña la Declaración de los Derechos Humanos como el nuevo decálogo de estos tiempos de capitalismo globalizado. Seguramente será más significativo para la mirada filosófica la problematización de cómo ha girado alrededor de los derechos humanos gran parte de la legitimación política de Occidente, desde la Segunda Guerra mundial en adelante. Por cierto, una cosa es enseñar “derechos humanos” y otra visualizar y explicitar las condiciones que hacen que hoy pueda ser un tema importante para la discusión filosófica.

<sup>17</sup> En esta tónica, la calificación de corrupción de un funcionario o gobernante, por ejemplo, tiene más peso “político” que el reconocimiento de la injusticia de sus acciones.

Las instituciones educativas no son lugares neutrales. Conforman el escenario de permanentes y múltiples disputas políticas, económicas, sociales y culturales. Tampoco los saberes que circulan por ella, son ingenuos. Los conocimientos que llegan a institucionalizarse y radicarse en los programas oficiales suelen ser el emergente de enfrentamientos, conflictos y luchas de poder, que el resultado final disimula o casi nunca permite vislumbrar. Pero también, tanto los conocimientos como las prácticas consagrados que se dan en el interior de los establecimientos educativos se entrecruzan con sus hábitos burocráticos, sus saberes empíricos, sus tradiciones administrativas, y generan a su vez nuevos saberes y prácticas que tienen tanta fuerza como los primeros. Todo esto no deja de producir permanentemente efectos de dominación y homogeneización.

No es interés de este trabajo ahondar en la función institucional que ha querido dársele a la filosofía en distintos momentos, ni en el modo en que el Estado ha procurado tenerla entre sus elementos constitutivos, en especial como instrumento para la creación de “conciencia” cívica. Pero, como hoy una de las formas dominantes en que se ha institucionalizado la relación entre filosofía y Estado es a través de las nociones de ciudadanía o derechos humanos, no hemos querido dejar de mencionar esta circunstancia. Más bien, lo que hemos intentado hacer en esta parte es, en lo fundamental, mostrar que la enseñanza de la filosofía, si intenta ejercerse libremente, se encuentra con límites que tocan lo institucional. La cuestión es que este reconocimiento de límites no se consuma en una mera reelaboración de contenidos filosóficos para hacerlos acordes a las normativas de turno, sino que atañe a lo propio del filosofar. El hecho de que el profesor de filosofía moderno sea un funcionario del Estado puede definir un papel institucional más o menos importante en la reproducción del estado de las cosas, pero no agota necesariamente la fertilidad del lugar en que se inscribe. Las escuelas, o las instituciones educativas en general, son sitios de encuentros entre personas, saberes, tradiciones, pensamientos. Por lo tanto, la dimensión eventual de toda

práctica educativa, y de la filosófica especialmente, constituye el suplemento permanente de toda repetición, por intensa o cerrada que aparente ser. Todo saber está siempre expuesto a ser interpelado y en esto la filosofía juega su condición de posibilidad.

Mencionamos que casi desde sus orígenes, muchas veces se ha pretendido vincular la filosofía con la ciudad (la *pólis*, el espacio público o la ciudadanía), a través de la educación. En este sentido, la filosofía siempre tuvo algo que ver con la política. Pero los tiempos han cambiado y el sentido que puede atribuirse a la “necesidad de filosofía” son diferentes. Hemos adelantado cuál es, a nuestro criterio, la dimensión “política” que el Estado actual otorga a su educación, y cómo ella queda circunscripta a la enseñanza de la vida democrática. En este marco, ha adquirido un lugar central la enseñanza de la ciudadanía propia de las sociedades capitalistas parlamentarias actuales, vinculada de manera esencial con la vigencia de políticas de derechos humanos. Hemos señalado que, dentro de esta lógica, el lugar que en la mayoría de los casos se ha intentado otorgar a la filosofía es el de la facilitación o promoción de aquella enseñanza. También aclaramos que esta función recorta notablemente el sentido que podría tener la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas, al privilegiarse más una funcionalidad pragmática que su potencialidad crítica. Por cierto, mucho más que “explicar”, por caso, cuáles son los derechos humanos, la filosofía puede hacer preguntas que están en la base de ellos, que apunten a indagar, por ejemplo, por qué si son sistemáticamente violados se convive con este proceder, hasta el punto de haberlo naturalizado ¿Qué significa que, en muchos casos, sea el Estado “democrático” el que viola esos mismos derechos, y sin embargo, también se lo acepte, más allá de algún conflicto ocasional, como “males menores”? ¿Cuál es la relación entre la formalidad de su enunciación y la realidad de su vigencia efectiva? ¿Es posible hacer un análisis filosófico político de esta circunstancia?, etc.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Véase Cerletti (2008): “El sujeto (político) en la educación”, pp. 110-120.

Podríamos consignar, que la “formación en valores” (cívicos, morales o religiosos) no es lo *esencial* de la enseñanza de la filosofía. En todo caso, es algo que podrá compartir con las demás disciplinas. La función de la filosofía en la escuela tampoco sería dar herramientas a los jóvenes para adaptarse al mundo de hoy, sino más bien mostrar diversos recursos teóricos que pueden utilizarse para *pensarlo* y eventualmente transformarlo. La filosofía es fundamental para formar sujetos críticos capaces de cuestionar la validez de una argumentación, la legitimidad de un hecho o la aparente incuestionabilidad de lo dado. Es su tarea por excelencia la promoción de un pensar agudo que posibilite desmitificar la ilusión de que ciertos saberes y prácticas son “naturales”, mostrando las condiciones que hacen que se presenten de tal manera.

El proyecto moderno integró la filosofía a la función general de la escuela en la formación de agentes libres y futuros ciudadanos, a partir de una vinculación estrecha con las políticas de Estado. Pero, como dijimos, los tiempos están cambiando. Están cambiando los jóvenes y su relación con la escolarización, están variando los contextos sociales, y la globalización está modificado el sentido de los estados nacionales. Las formas institucionales de reproducción social y cultural se han modificado sensiblemente. En las escuelas tienen lugar hoy diversos focos de conflictos que interpelan la construcción tradicional de identidades. La escuela, como también afirmamos, ha mantenido casi la misma estructura pedagógico-institucional de hace más de un siglo y en el reajuste constante a los tiempos que corren juega su capacidad reproductora y su eficacia integradora. En este marco, el sentido que puede tener enseñar filosofía en ella debe ser repensado de manera sustancial. Pero también debe pensarse, fundamentalmente, qué dimensión crítica le cabe a la filosofía y cuáles son los límites que le impone su inserción institucional.

## Capítulo 7

### HACIA UNA DIDÁCTICA FILOSÓFICA

Llegados a este punto, puede surgir un interrogante acuciante: ¿cómo se hace para llevar a la práctica, coherentemente, lo dicho hasta aquí? ¿Cuál es la consecuencia didáctica de las diversas ideas puestas en juego hasta ahora respecto de la enseñanza de la filosofía? Retomemos entonces lo expresado en la Introducción y reiterado a lo largo del libro: no hay una manera privilegiada o un método eficaz de enseñar, porque esa manera dependerá del profesor-filósofo o la profesora-filósofa que se sea y de las condiciones en que se intente esa enseñanza. Pretender disponer de un conjunto de estrategias (un método, o incluso una *didáctica*) que servirían para enseñar más o menos exitosamente cualquier tema filosófico a cualquier alumno en cualquier contexto es ilusorio –y muchas veces frustrante– porque cada circunstancia de enseñar filosofía es una singularidad; pero, sobre todo, porque la aparente posesión de aquellas estrategias suele ocultar los supuestos filosóficos y pedagógicos de toda enseñanza, y disimular las decisiones filosóficas que deben tomar los profesores en el día a día de las clases, en virtud de las condiciones en las que enseñan.

La “didáctica” de la filosofía es una construcción (una base conceptual teórica y práctica) que debería tener la vitalidad de actualizarse todos los días. En cada actividad que plantea, se pone en juego la relación que tiene cada profesor con el filosofar y su enseñanza. No sería admisible ni un enseñar ni un filosofar ante

los cuales los propios profesores fueran mediadores pasivos o les resultaran ajenos. Debido a ello, quienes enseñan filosofía nunca podrían ser simples técnicos que sólo aplican recetas ideadas por especialistas. Que por economía profesional, por agobio de trabajo o por cualquier otro motivo, un docente se repita en sus propuestas, sin tener en cuenta los contextos y la particularidad de cada uno los cursos en los que enseña, representa una complicación que excede el sentido específico de la enseñanza. Lamentablemente, esta circunstancia no es inhabitual y constituye uno de los aspectos más delicados de la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía, ya que testimonia la irrupción de las condiciones materiales del trabajo docente en la calidad de la propia enseñanza.

Quien enseña filosofía debe haberse preguntado, con la radicalidad que conlleva una pregunta filosófica auténtica, *por qué y para qué* va a enseñar filosofía a *ese* grupo al cual se va a dirigir. Por cierto, estos interrogantes suponen, a su vez, haber asumido algunas decisiones respecto de *qué es* filosofía. En consecuencia, se evaluará y determinará *cómo* hacerlo, en las particulares condiciones en que se daría *esa* enseñanza. Como hemos sostenido con insistencia, el *cómo* estará vinculado íntimamente con la concepción que se tenga de la filosofía y el filosofar, y cobrará su cabal sentido en el contexto real de la enseñanza.

El hecho de que las autoridades educativas implementen diseños curriculares que encuadran la enseñanza o definen ciertos “contenidos mínimos” a desarrollar en los establecimientos oficiales, no constituye, de por sí, ni un impedimento ni una garantía de que haya enseñanza filosófica. Para el caso de la filosofía, cualquier contenido prescripto va a tener que ser actualizado filosóficamente por el profesor, para que su aula se convierta en un espacio para el pensamiento. Desde la normativa oficial se puede, por ejemplo, promover el “pensamiento crítico”, pero si no se enseña críticamente el “pensamiento crítico”, en tanto mero contenido formal, quedará esterilizado de su potencialidad disruptiva.

Cuando se establece un diseño curricular, se presupone una especie de alumno “medio”, al que estaría dirigido.<sup>19</sup> Está construcción pedagógico-ideológica es una ficción que invisibiliza los orígenes culturales, la pertenencia de clase social, las distinciones de género, etc. Por eso nunca es posible “aplicar” o poner en ejecución un currículo sin la intervención creadora del docente, que es quien deberá asumir las condiciones “reales” de la enseñanza. En el caso de la filosofía, esto es particularmente significativo. Si enseñar filosofía implica enseñar a filosofar deberá esperarse siempre la intervención activa de quien “aprende” en el preguntar filosófico y en la búsqueda de respuestas, y esto no se puede llevar adelante sino bajo ciertas condiciones que el profesor deberá poder viabilizar.

Construir el problema filosófico “enseñar filosofía” implica aceptar que se trata de una cuestión de concepto y no sólo, o simplemente, de estrategias de enseñanza, de didáctica o de metodología. Llevar al concepto el “enseñar filosofía” implica, a su vez, reconocer que las estrategias didácticas generales tendrán un valor relativo frente a las posiciones filosóficas que se habrán de asumir, y podrán variar ante las diferentes decisiones tomadas frente al problema “enseñar filosofía”. Por cierto, una misma propuesta didáctica puede no ser “buena” o “mala” en sí, sino que su valor estará dado por la integración que tiene dentro del cuadro conceptual que ha construido el profesor y que despliega en el aula junto a sus alumnos. Esto, como dijimos, supone decisiones en primer lugar filosóficas, y luego didácticas. Por lo tanto, la “manera” de enseñar dependerá, más que de la aplicación de técnicas generales o supuestamente neutrales, de la relación de cada profesor con la filosofía, y del lugar que se da en el aula al filosofar.

El significado de haber encarado preguntas del tipo ¿por qué? o ¿para qué filosofar? tiene una gran relevancia en la medida en que la enseñanza de la filosofía –salvo en los estudios superiores,

<sup>19</sup> Algo similar ocurre con el potencial destinatario de los libros de textos escolares.

en aquellos casos en que los estudiantes han elegido una carrera de filosofía como destino académico— está dirigida mayoritariamente a quienes quizás no tengan más que un único contacto institucional con ella. Un curso de filosofía en la escuela secundaria o en el nivel polimodal se inserta en un enorme cuadro fragmentario de disciplinas disímiles, desconectadas entre sí, puesto a los ojos de estudiantes que lo asimilan como pueden. La responsabilidad del profesor es lograr que ese breve momento de contacto con la filosofía sea significativo en la vida escolar de un alumno. Si esas circunstancias permiten, como hemos propuesto, que los alumnos alcancen a compartir la mirada del mundo que tienen los filósofos o comiencen a adquirir una *actitud* filosófica, gran parte del esfuerzo del profesor-filósofo se habrá justificado.

Enseñar es poner en la antesala de desafíos que, en última instancia, son personales. Lo que correspondería a un profesor de filosofía sería estimular en llevar adelante esos desafíos. Filosofar es atreverse a pensar por uno mismo y hacerlo requiere de una decisión. Hay que *atreverse* a pensar, porque supone una manera nueva de relacionarse con el mundo y con los conocimientos y no meramente reproducirlos. Y esto implica incertidumbre. Pensar supone que hay algo novedoso con lo que uno confronta. Es una actitud productora y creadora, no es meramente una reproducción o repetición de lo que hay. Por cierto, lo que habitualmente se llama “enseñar” suele no ser más que informar sobre el producto del pensamiento de otros, lo que llamamos conocimientos.

Ahora bien, para comenzar a vislumbrar una didáctica de la filosofía deberemos tener presente algunas cuestiones. En primer lugar, considerar que un aula escolar es un ámbito donde es posible formularse preguntas filosóficas con la radicalidad que ellas conllevan, y no un lugar en el que el profesor sólo ofrece respuestas a preguntas que sus alumnos no se han formulado. De manera correlativa, sostener que enseñar filosofía implicará la construcción de un ámbito para el filosofar. Hacer de sus alumnos, en alguna medida, *filósofo*, deberá ser el objetivo final de todo profesor

de filosofía. En virtud de ello, tendrá que intentar promover en ellos una *actitud* filosófica, ya que será ella la que eventualmente dará lugar al deseo de filosofar. En este marco, los textos filosóficos serán una herramienta central para el filosofar, pero no un fin en sí mismos. Comprender un texto es un paso en el camino de la filosofía, y no el último.

Si bien se pueden hacer muchas cosas para que se filosofe en un aula (o se establezca un diálogo filosófico) nada lo garantiza. Filosofar depende, en última instancia, de una decisión subjetiva, y no sólo en lo que atañe a *querer ser filósofo*, sino porque supone la puesta en acto de un pensamiento y esto implica la novedad de quien lo intenta. No hay planificación de clases que pueda dar cuenta de la irrupción del pensamiento del otro. Este rasgo de la enseñanza de la filosofía no debe tomarse como una debilidad pedagógica sino, por el contrario, como una fortaleza filosófica, ya que constituye el momento en que a partir de la emergencia de algo diferente se puede quebrar la repetición de lo mismo.

Si utilizamos lo anterior como ideas reguladoras de la enseñanza de la filosofía, la reflexión sobre qué didáctica desarrollar o qué metodología emplear en un curso de filosofía o en una situación de clase adquiere una significación diferente. Ya no será posible pensar en una didáctica de la filosofía, como una técnica de aplicación, de manera independiente de las decisiones filosóficas que el profesor adopte, puesto que el *qué* enseñar aparecerá siempre entrelazado con el *cómo* hacerlo y viceversa. Si la *meta* de nuestra metodología es el filosofar, el “contenido” a enseñar deberá anudar la actividad filosófica, la actitud filosófica y el tema filosófico. En este marco, cada situación de aula constituye un desafío filosófico inédito, porque si en efecto se filosofa, se da lugar al pensamiento del otro, lo que supone, como dijimos, la irrupción de su novedad.

No habría entonces una manera modélica, repetible exitosamente por cualquiera, de enseñar tal o cual tema de la filosofía, ya que la enseñanza filosófica se construye en el diálogo filosófico

del día a día. Obviamente, hay recomendaciones generales que siempre son útiles para la enseñanza de cualquier asignatura. Por ejemplo: distinguir momentos didácticos (inicio, desarrollo y cierre de una clase, de una unidad o de un ciclo), definir estrategias teniendo en cuenta el nivel y las inquietudes de los alumnos, elegir recursos variados, disponer múltiples criterios de evaluación que no apunten a la mera repetición, sino a la elaboración personal y colectiva, etc.

¿Se supondría, por lo tanto, que no es necesaria la planificación de clases o la programación de una asignatura? En absoluto. Lo que se supone es que cada planificación estará construida sobre la base de las inquietudes filosóficas del profesor, y la invitación al filosofar de sus alumnos; lo que implica que, si fuera necesario, cada planificación podrá irse modificando parcial o incluso totalmente en función de su objetivo fundamental: filosofar. Para que haya novedad, para que algo pueda sorprender y desafíe a pensar a los estudiantes, y también al profesor, deberá haber un plan inicial que se vea desbordado, deberán estar presentes un conjunto de saberes programados que se vean interpelados. Por este motivo, si no hay un plan, no hay novedad, no puede haber desafío (en realidad, si no hubiera plan o proyecto, *todo* sería novedad y, por lo tanto, nada lo sería). Si consideramos a la enseñanza de la filosofía como filosófica, el profesor deberá ser un filósofo que crea y recrea cotidianamente un conjunto de problemas filosóficos y sus intentos de respuesta, y esto no lo hace sólo, sino con sus alumnos.

Ahora bien, ¿cómo planificar o diseñar clases en la que lo fundamental es la irrupción del pensamiento del otro? ¿Cómo planificar lo que debe desbordar la propia planificación? ¿Sería posible encontrar una *didáctica mínima* que dé cuenta de esta posibilidad? Estos interrogantes, tratándose de la enseñanza de la filosofía, quizás no tengan respuesta. Sería difícil decir que una secuencia determinada de pasos didácticos pueden conducir finalmente al filosofar. Lo que sí puede plantearse es un esquema básico de operatividad que refleje de manera coherente los rasgos

que se han ido mostrando (el profesor como filósofo, la pregunta filosófica como posibilidad didáctica, el “qué” fusionado con el “cómo”, la invitación a pensar).

Este esquema debería constar al menos de dos momentos: uno de problematización y otro de intento de resolución. Es decir, distinguir didácticamente la construcción (o reconstrucción) de un problema filosófico y la forma en que se intenta resolverlo. En caso de encontrarse algún tipo de respuesta al problema elaborado, estaremos ante una nueva posibilidad de problematización, ahora en un nivel de mayor complejidad. Esta estructura elemental no es una novedad para la filosofía, ya que es uno de sus modos habituales de proceder, pero en lo que respecta a su enseñanza, no siempre se suele ser consecuente con ella (lamentablemente, el esquema cerrado *exposición (explicación)-verificación (repetición) de lo “aprendido”* está más extendido de lo que podríamos sospechar).

Por tratarse de un esquema mínimo, no supone ni contenidos ni posiciones filosóficas del profesor, y, a su vez, da lugar al pensamiento de los estudiantes en la medida en que la problematización sea una construcción colectiva. No tendría sentido que un problema filosófico sea meramente “expuesto” por el profesor, ya que para que sus eventuales respuestas adquieran significación para los alumnos, éstos deberán haber hecho propio el problema (y no que, en el mejor de los casos, se trate de una inquietud sólo para el profesor). De lo contrario, no se tratará más que de respuestas extrañas a preguntas no formuladas y, como sabemos, esto no lleva más que a la repetición de lo mismo.

El esquema sugerido (*problematización compartida – intento de resolución – nueva problematización compartida – nuevo intento de resolución...*) es formal y abierto, ya que no indica el qué/cómo enseñar (en un sentido específico) ni cómo evaluar lo acaecido en un curso. Cada profesor actualizará o “encarnará” en cada curso una propuesta concreta de problemas y un intento de resolverlos. Asimismo, dicho esquema podrá ser tenido en cuenta para



cualquier tipo de actividad didáctico-filosófica, desde una exposición (que debería contemplar ser, en alguna medida, dialogada y que, al problematizarse, expresará un pensamiento en acto, del profesor o de un filósofo) hasta cualquier actividad de trabajo grupal (que se justificará a partir del intercambio de ideas de los integrantes en torno de un problema).

El (buen) profesor de filosofía sabrá significar la distancia que hay entre lo que él (supuestamente) enseña y lo que sus alumnos (supuestamente) aprenden. No es tan importante que un profesor transmita un conocimiento determinado, como que ponga en acto un pensamiento (suyo o de un filósofo) y dé lugar al 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. Una de las claves de la enseñanza, es cómo cada “aprendiz” de filósofo da ese salto o completa ese espacio vacío; cómo cada uno hace personal esa distancia y se la apropia. Esto es diferente de la reproducción de un saber determinado o la constatación de una habilidad argumentativa, que es lo único que un profesor podría, en un sentido estricto, *verificar*. Porque la verificación es la mirada del profesor a la que el alumno se deberá plegar, con mayor o menor conformidad. Y esta suerte de “control de calidad” casi nunca tiene demasiado que ver con la filosofía, al menos en el sentido que nosotros la entendemos.

En la evaluación que corresponde a la educación formal, siempre es otro el que decide, en última instancia, cuándo alguien aprendió. Implica la irrupción de lo institucional en la enseñanza, el momento en que el profesor actúa como un auténtico funcionario del Estado. Es él quien debe dar testimonio —debe *acreditar*— que sus alumnos alcanzaron los mínimos que el Estado exige para pasar a una etapa posterior en el aprendizaje. Esto es equivalente a dar fe de que ese alumno “aprendió” lo que el profesor le “enseñó”. En el caso de la filosofía la cuestión es compleja porque, como hemos sostenido, en el deseo de filosofar, o en la irrupción de un pensar, se juega la originalidad de cada uno. Es decir, sólo

quien comienza a filosofar, por modesto que sea ese filosofar, estaría en condiciones de afirmar que “aprendió” a filosofar. Porque ese vínculo con el saber es singular e irreductible. No es posible juzgar ese amar o desear el saber. Por supuesto, como indicamos, lo que puede hacer un profesor —y de hecho es lo que se hace en cualquier examen— es constatar la posesión de alguna información sobre la historia de la filosofía o la adquisición de algunas habilidades argumentativas. Pero en un sentido estricto, sólo el que “aprende” filosofía podría decir “aprendí”. Sólo él podría ser la medida *real* de su aprendizaje filosófico, ya que cualquier cambio *real* supone una transformación subjetiva. Poder pensar —en el sentido en que lo hemos caracterizado— a partir de ciertos saberes implica pensar-*se* también de manera diferente frente a esos saberes. Pero para que la medida de un aprendizaje sea fundamentalmente la autoconciencia del aprendiz, habría que partir de una confianza en el otro que ninguna educación tutelada por el Estado estaría en condiciones de aceptar, porque perdería no sólo poder de control, sino también capacidad instituyente.

Como señala Rancière (2008), maestro es quien mantiene al que busca en *su* rumbo, en su camino personal de búsqueda, no el que dice lo que hay que pensar y hacer. El que filosofa pone en juego algo propio, un matiz de originalidad que excede lo que cualquier profesor puede planificar. El esbozo de planteo didáctico sugerido trata de desplazar al profesor de la función usual de controlar y garantizar la reproducción de lo mismo, que está construida sobre la afirmación de la ignorancia del otro. Por el contrario, se pretende que el lugar de partida en toda enseñanza filosófica sea lo que el otro sabe y piensa.

Como hemos referido con insistencia, el límite de toda estrategia didáctica es el surgimiento del pensamiento del otro, por eso enseñar/aprender filosofía (filosofar) es una tarea compartida. Si a un profesor no le importa el pensar de sus alumnos, lo que hace es ejercitar un monólogo del que ellos están excluidos. El pensar de otros es la irrupción aleatoria de lo diferente y constituye el

desafío filosófico del profesor-filósofo (ya que difícilmente tenga siempre a la mano todas las respuestas posibles a cualquier pregunta), y no sólo un desafío didáctico. Nunca un alumno es *tabula rasa*. Siempre hay algo (ciertos saberes, ciertas prácticas) que se reacomoda a partir de la irrupción de lo nuevo. Ese reacomodamiento resignifica los saberes que se poseían; es una composición subjetiva. Cuando esto se da, podemos decir, en un sentido estricto, que alguien ha pensado.

Una vez más: *Enseñar filosofía es dar un lugar al pensamiento del otro*. No tiene sentido transmitir “datos” filosóficos (esto es, información extraída de la historia) como si fueran piezas de una casa de antigüedades con la cual los jóvenes no tendrían relación alguna. No tiene sentido intentar traspasarlos sin vivificarlos en el preguntar de los alumnos. La lógica del anticuario filosófico, que atesora joyas para ofrecerlas a algunos pocos privilegiados, enmudece el filosofar y mutila su dimensión pública.

La filosofía no es una cuestión privada, ella se construye en el diálogo. Enseñar significa sacar la filosofía del mundo privado y exclusivo de unos pocos para ponerla a los ojos de todos, en la construcción colectiva de un espacio público. Por cierto, en última instancia, cada uno elegirá si filosofa o no, pero debe saber que *puede* hacerlo, que no es un misterio insondable que atesoran sólo algunos. Y en esto, el profesor tiene una tarea fundamental en estimular la voluntad.

## CONCLUSIONES

### I

Los estudios más recientes sobre la enseñanza de la filosofía han ido progresivamente modificando el enfoque y la caracterización de su campo problemático. Años atrás, se consideraba que la cuestión “enseñanza de la filosofía” no constituía un problema filosófico relevante y se la consideraba, en mayor o menor grado, como un caso especial de la didáctica. En esta línea, se entendía a la didáctica de la filosofía como una disciplina secundaria, fundamentalmente operativa, en la que era factible adaptar al caso particular de la enseñanza de la filosofía un conjunto de técnicas y estrategias elaboradas en el campo de la didáctica general.

Primaba el parecer, bastante acrítico, de que, dada la existencia de un cuerpo de conocimientos llamado por la tradición “filosofía”, se podía proceder a idear diversas “formas” de enseñarlo, como sería posible hacerlo con los contenidos de cualquier disciplina. Desde este punto de vista, el “objeto” a enseñar o el *qué* enseñar (la filosofía) no se consideraba que influyera de manera sustancial en el *cómo* hacerlo y la tarea se reducía a encontrar las formas más adecuadas y eficaces para lograr una buena transmisión. “Enseñar filosofía” era visto como algo didácticamente posterior a enseñar “en general”. Como consecuencia de esta mirada, se asumía que, respecto de la formación docente, sería posible enseñar a enseñar “en general”, para luego cargar esa formación general con los conocimientos disciplinares propios del campo filosófico. La formación de un profesor *de filosofía* consistía entonces en intentar unir dos instancias que se generarían de manera aislada: los saberes filosóficos y los saberes didácticos.

En la actualidad, se ha comenzado a interpretar a la enseñanza de la filosofía como un campo complejo de problematización filosófica, con teorías y cuestiones singulares establecidas a partir de la práctica concreta de enseñar filosofía y de la reflexión que hace la propia filosofía sobre el sentido y las condiciones de su transmisión. Este cambio de perspectiva ha servido no sólo para redefinir y enriquecer el espacio de la “didáctica especial en filosofía”, sino también ha posibilitado que la relación entre la enseñanza de la filosofía y las diferentes disciplinas del campo de la educación haya dejado de ser una simple aplicación de las segundas en la primera, para convertirse en un importante ámbito de diálogo interdisciplinar.

En este trabajo, inscripto en el cambio conceptual de perspectiva mencionado, se ha sostenido que cualquiera sea la propuesta didáctica que se formule tendrá como condición de posibilidad un conjunto de decisiones filosóficas. Estas decisiones son las que deben tomarse respecto de lo que se entiende por filosofía, por filosofar y por “enseñar” *filosofía*. Es decir, que el *cómo* se va a enseñar no será independiente del *qué* se va a enseñar. En consecuencia, se ha intentado justificar que las metodologías o estrategias de enseñanza tendrán supuestos básicamente filosóficos y no exclusivamente didácticos. Se desprende de lo anterior que el profesor debe realizar un ejercicio filosófico –y no sólo técnico– en la preparación y práctica de enseñar filosofía.

## II

Postularemos que la continuidad en la transmisión de los saberes establecidos, que presupone toda educación institucionalizada, puede verse interrumpida de manera creativa. Los cursos filosóficos son espacios privilegiados para pensar la lógica de dicha continuidad y la eventualidad de las discontinuidades, e, incluso, cómo el mismo pensamiento puede constituirse en una discontinuidad respecto de los saberes filosóficos repetitivos, o dogmáticos. Ahora

bien, de acuerdo a cómo se tramiten estos espacios –ya sea que se privilegie la transmisión escolar de algunos conocimientos tradicionales de la filosofía o se potencie la novedad que implica el pensamiento filosófico en acto–, la relación entre la filosofía y la educación institucionalizada adquirirá una connotación y una potencialidad diferentes. Todo curso genuinamente filosófico debería significar, de manera fundamental, un encuentro con el pensar que suponga la decisión de relacionarse con los saberes de una manera inédita. Esta decisión será una apuesta subjetiva tanto de quienes “aprenden” filosofía como de quienes la enseñan.

Queda claro que la educación formal, al estar integrada a una política de Estado por medio de los diseños curriculares oficiales y las normas escolares, difunde un determinado tipo de relación con el saber. Esto es, las instituciones educativas, más allá de sus matices, homogenizan una forma de vínculo entre el que (en principio) no sabe –el estudiante–, el que (en principio) sabe –el profesor–, y el saber. La consolidación de esta relación constituye uno de los aspectos fundantes de la educación concebida como una estructura de repetición. La filosofía, y en consecuencia su enseñanza, no sólo debe desnaturalizar las relaciones establecidas que encasillan el “saber filosófico”, sino también las relaciones establecidas que encasillan todo saber. Es decir, deberá extremarse el sentido mismo de la *filo-sofía*.

Se desprende de lo dicho hasta aquí que la pretensión de un curso filosófico debería ser intentar que quienes estudien filosofía lleguen a ser, en alguna medida, “filósofos”. O que puedan asomarse al interior del mundo de la filosofía y experimenten la manera que tienen de encarar el mundo los filósofos y las filósofas. Si lo logran, van a poder establecer una relación con el saber, consigo y, en consecuencia, con los demás, muy diferente a la que surgiría del mero traspaso de ciertos conocimientos de un lado a otro.

De hecho, el “Conócete a ti mismo” socrático supone una alteración subjetiva frente al saber. Si pasa algo que recompone la relación que mantiene cada uno con el saber, habrá tenido lugar

una instancia de subjetivación. Podemos inferir de esto, entonces, que todo aprendizaje debería ser, en el fondo, un autoaprendizaje, ya que cada uno debe participar en la apropiación del saber.

La enseñanza de las ciencias, por ejemplo, privilegia los saberes que *deben* ser aprendidos. La enseñanza de la filosofía, en cambio, se detiene en el tipo de relación que se puede establecer con los saberes. Por lo tanto, la filosofía supone, constitutivamente, esa vuelta sobre sí que implica la apropiación del mundo.

Si hay algo que podamos llamar una subjetivación filosófica, es decir, que alguien en un proceso de aprendizaje asume la actitud de interpelar los saberes (y no simplemente de reproducirlos), es cuando alguien piensa —y por lo tanto *se piensa*— en relación con los conocimientos y las prácticas que son dominantes.

### III

Si analizáramos el proceso que conduce a enseñar filosofía, podríamos establecer algunas instancias o momentos característicos. Por cierto, sería posible identificar muchos otros u organizarlos de manera diferente, pero nos ha parecido que los que aquí se señalan responden más ajustadamente a los planteos desarrollados a lo largo del libro. No se trata, por cierto, ni de una prescripción ni de una descripción del proceso, sino de la postulación de una estructura mínima —y, por lo tanto, carente de contenidos específicos— que ayude a hacer inteligible la cuestión “enseñar filosofía”, como problema filosófico y como problema didáctico.

Señalaremos cuatro “momentos” que, si bien para facilitar su reconocimiento se indican separados, constituyen un conjunto dinámico en el que cada uno de ellos está integrado en los restantes.

#### 1. Momento reflexivo crítico

Tiene eje en el interrogante *¿quién* va a enseñar? Corresponde a la revisión de aquello que hizo que quien va a enseñar sea *quien*

*es*, desde el punto de vista filosófico y didáctico. Supone la reapropiación personal crítica de los saberes y experiencias que fueron conformando la subjetividad docente del enseñante. Implica el análisis permanente de la propia formación y el esclarecimiento de la concepción de filosofía, de filosofar y de enseñar filosofía que se llevarán al aula. Supone también, en consecuencia, la caracterización del tipo de vínculo conceptual que se asume entre el *qué* enseñar y *cómo* hacerlo.

#### 2. Momento teórico / propositivo (o de fundamentación)

Está centrado en el *¿por qué* enseñar filosofía? Constituye la instancia específica de *problematización* de la cuestión enseñar filosofía desde las posiciones filosóficas propias, y de otorgamiento de un significado a la enseñanza de la filosofía. Supone la construcción explícita o implícita, por parte de cada docente, de un proyecto personal de enseñanza como hipótesis filosófico-pedagógica. Se trata de una “hipótesis” porque constituye el supuesto teórico desde el cual se diseñarán las propuestas didácticas concretas, algo que sólo se puede realizar una vez que esté definido el nivel de la enseñanza al que estarán orientadas, el contexto socio-cultural e institucional, etc.

#### 3. Momento didáctico

Corresponde a la circunstancia puntual de organización de una propuesta didáctica en condiciones definidas. Implica la elección de *qué* se va a enseñar y, de manera coherente, *cómo* se lo va a hacer, en circunstancias específicas. La coherencia entre el *qué* y el *cómo* enseñar se construye didácticamente a partir de los supuestos filosóficos que se sostengan (momentos 1 y 2) y de una cuidadosa evaluación y consideración del marco institucional en el que se llevarán adelante las clases. En este punto es esencial comprender *a quién* están dirigidas esas clases o, mejor aun, *con quién* construye el profesor el espacio filosófico de enseñanza, ya

que cada grupo será una realidad diferente y, por lo tanto, un espacio diferente para la filosofía. El éxito de un curso dependerá, en definitiva, de una integración activa de todos estos elementos.

#### 4. Nuevo momento reflexivo crítico

Se vuelve a 1, pero en un plano diferente, porque aparecen ahora integrados todos y cada uno de los momentos en un proceso reflexivo permanente sobre la práctica. La pregunta ¿que es enseñar filosofía?, si es filosófica, no se detiene nunca y el horizonte de sus respuestas se actualiza a partir de la experiencia de enseñar y la voluntad filosófica del profesor por seguir indagando. Que en sentido estricto toda formación sea, como hemos afirmado, una “autoformación”, significa que no se termina nunca de aprender a enseñar, y para que alguien pueda ser sujeto de ese aprendizaje debe asumir la decisión de serlo. Esto implica una gran responsabilidad, pero también la enorme libertad de decidir el propio trayecto de filósofo o filósofa enseñante.

## Bibliografía

### De referencia

*Textos publicados del autor, que han servido de fuente para la escritura de este libro.*

“Filosofía, escuela y mundo del trabajo: reflexiones para un diagnóstico de aprendizajes filosóficos”, en *Novedades Educativas*, X, 96, 1998.

“Autonomía y/o gobernabilidad: los límites políticos de la enseñanza filosófica institucionalizada”, en *Actas del XIV Congreso Interamericano de Filosofía y X Congreso Nacional de Filosofía*, Asociación Filosófica de México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999 (con M. Cabrera).

“La enseñanza filosófica y la reflexión sobre el presente”, en Kohan, W. y Waksman, V. (comps.), *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.

“Política de la enseñanza institucionalizada de la filosofía”, en *Educação e Filosofia*, XV, 30 (julio-diciembre 2001) (con M. Cabrera).

“Los límites de la enseñanza filosófica en la escuela”, en *XI Congreso Nacional de Filosofía*, t. I, Salta, Asociación Filosófica de la República Argentina / Escuela de Filosofía, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, 2003.

“La política del Maestro ignorante: la lección de Rancière”, en *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, VI, 11 (noviembre 2003).

“Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico”, en Gallo, S. et al. (org.), *Filosofia do Ensino de Filosofia*, Petrópolis, Vozes, 2003.

“Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica”, en *La enseñanza de la filosofía*, número monográfico de *Novedades Educativas*, XVII, 169 (enero 2005).

“Enseñanza de la filosofía y Estado”, en Kohan, W. (comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.

“Enseñanza filosófica: notas para la construcción de un campo problemático”, en *Educação e Filosofia*, Dossiê “Ensino de Filosofia”, 43 (enero-julio de 2008).

“‘Formar’ profesores, ‘formar’ filósofos”, en Cerletti, A. (comp.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, Eudeba (en prensa).

### General

Badiou, A. (2005), *La ética*, México, Herder.

Badiou, A. (2007), “La filosofía como repetición creativa”, en *Acontecimiento*, XVII, 33-34.

Cerletti, A. (2008), *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Cornu, L. et al. (1993), “Los filósofos se preguntan sobre educación” (Dossier), en *Propuesta Educativa*, V, 9 (octubre).

Cornu, L. y Vergnion, A. (1992), *La didactique en questions*, París, CNDP-Hachette.

Coutel, Ch. (1991), “Didactique, pédagogie, philosophie”, en *L'école des philosophes*, 1 (junio) (“La Philosophie et sa Pédagogie”).

Davini, M. C. (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993), *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama.

Deleuze, G. y Parnet, C. (2004), *Diálogos*, Valencia, Pre-textos.

Derrida, J. (1982), “Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente” en Grisoni, D., *Políticas de la filosofía*, México, FCE.

Derrida, J. (1997), *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*, Vendôme, Unesco-Verdier.

Douailler, S. et al. (1988), *La Philosophie saisie par l'État*, París, Aubier.

Foucault, M. (1991), “¿Qué es la ilustración?”, en *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.

Foucault, M. (1993), *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.

Freire, P. (1996), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

Frigerio, G. (comp.) (2002), *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Fronzoni, R. (1986), “¿Qué es la filosofía”, en *Ensayos filosóficos*, México, FCE.

Gimeno Sacristán, J. (1992), “Profesionalización docente y cambio educativo”, en Alliaud, A. y Duschatzky, L., *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Grau, O. (2007), “Reflexión en base a una pregunta: ¿puede el deseo por la filosofía ser enseñado?”, en *La U*, revista de la Universidad Nacional de San Juan, N° 29.

Habermas, J. (1982), “¿Por qué aún filosofar?”, en *Sobre Nietzsche y otros ensayos*, Madrid, Tecnos.

Habermas, J. (1988), “La flecha en el corazón del presente”, en *Ensayos Políticos*, Barcelona, Península.

Horkheimer, M. (1990), “La función social de la filosofía”, en *Teoría Crítica*, Buenos Aires, Amorrortu.

Jacques, A. (1988), “De l'enseignement public de la philosophie (1848)”, en Douailler, S. et al., *La Philosophie saisie par l'État*. París, Aubier.

José, E.T. (comp.) (1999-2001), *Propuestas para enseñar a filosofar*, 1, 2 y 3, Salta, Universidad Nacional de Salta.

Kant, E. (1985), “¿Qué es la ilustración?”, en *Filosofía de la historia*, México, F.C.E.

Kohan, W. (2007), *Infancia, política y pensamiento*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Larrosa, J. (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Larrosa, J. (1998), “Sobre la enseñanza de la filosofía”, en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes.

Lyotard, J.-F. (1989), *¿Por qué filosofar?*, Barcelona, Paidós/ICE-UAB.

Lyotard, J.-F. (1994), *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, Gedisa.

- Macherey, P. (1994), "Faire de la philosophie en France aujourd'hui", en Marchal, F. (coord.), *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, París, CNDP.
- Obiols, G. (1989), "Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica", en *Paideia*, X, 4.
- Obiols, G. (2008), *Una introducción a la enseñanza de la filosofía. Nueva edición*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Obiols, G. y Rabossi, E. (1993), *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*, Buenos Aires, CEAL.
- Obiols, G. y Rabossi, E. (2000), *La enseñanza de la filosofía en debate*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Quiroga, H. et al. (comp.) (2001), *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*, Rosario, Homo Sapiens.
- Ramos, F. J. (1995), "El espacio público de la filosofía", en *Diálogos*, 66.
- Rancière, J. (2008), *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Salazar Bondy, A. (1967), *Didáctica de la filosofía*, Lima, Universo.
- Spinoza, B. (1988), "Carta a J. Luis Fabricio, Profesor de la Universidad de Heidelberg y Consejero del Elector Palatino (30 de marzo de 1673)", en *Epistolario de Baruch de Spinoza*, Buenos Aires, Milá-Editor.
- Terhart, E. (1987), "Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en *Revista de educación*, 284.
- Tozzi, M. et al. (1992), *Apprendre à philosopher. Dans les lycées d'aujourd'hui*, París, Hachette.
- Vermeren, P. (1998), *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía*, Buenos Aires, Colihue.
- Waksman, V. y W. Kohan (2000), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

*Enseñar filosofía significa darle una oportunidad al pensamiento y eso supone el riesgo de lo no previsto. Ser un buen profesor o una buena profesora de filosofía implica estar a la altura de esa apuesta.*

**ALEJANDRO CERLETTI**  
Director de la colección

La cuestión de la enseñanza de la filosofía se ha reducido generalmente al desarrollo de estrategias didácticas que intentan facilitar la actividad docente. En este libro proponemos comenzar por un momento previo y reflexionar sobre qué se entiende por "enseñar filosofía", y cómo se podría transmitir aquello cuya caracterización es ya un problema filosófico. Se muestra que para llevar adelante la tarea de enseñar filosofía se deben adoptar una serie de decisiones filosóficas, y recién luego –y de manera coherente con ellas– elaborar los recursos más convenientes para hacer posible y significativa aquella tarea. Este planteo otorga a los profesores y profesoras un protagonismo central y los interpela no como eventuales ejecutores de recetas genéricas ofrecidas por especialistas, sino como filósofos que recrean su propia didáctica en función del contexto y las condiciones en que deben enseñar.



**Alejandro Cerletti** es Profesor y Doctor en Filosofía, docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en las que tiene a su cargo los cursos de Didáctica Especial en Filosofía. Es director de los proyectos de investigación "Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía" (UBA) y "Condiciones y posibilidades de la enseñanza de la filosofía, el caso del conurbano bonaerense" (UNGS). Ha

publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas del país y del exterior, sobre temas de enseñanza de la filosofía, y sobre política y filosofía de la educación.





