

FRAGMENTOS

Leer, Traducir, Dialogar

Compiladores

Juan Guillermo Díaz Bernal
Oscar Orlando Espinel Bernal



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

FRAGMENTOS

Leer, Traducir, Dialogar

Compiladores

Juan Guillermo Díaz Bernal
Oscar Orlando Espinel Bernal





Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Rector Sede Principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrectora Académica Sede Principal

Luz Alba Beltrán Agudelo

Director de Investigación Sede Principal

P. Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

Directora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

José Gregorio Rodríguez Suárez

Director del Departamento de Filosofía

José Andrés Forero Mora

Fragmentos: leer, traducir, dialogar. Alexandre Filordi de Carvalho... [y otros 22]; Compiladores Juan Guillermo Díaz Bernal y Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2019.

ISBN: 978-958-763-346-7
312 p.

1. Filosofía – Enseñanza 2. Filosofía -- Historia 3. Filosofía de la educación 4. Pedagogía -- Investigaciones 5. Pensamiento – Filosofía 6. Formación profesional de maestros

CDD: 370.1 F71f BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No. 96829
Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib96829>

Compiladores

Juan Guillermo Díaz Bernal
Oscar Orlando Espinel Bernal

Autores

Alexandre Filordi de Carvalho, Oscar Orlando Espinel Bernal, Juan Guillermo Díaz Bernal, Carlos G. Juliao Vargas, Leonardo Marques Kussler, Adriana Barrionuevo, Jenny Patricia Acevedo Rincón, Campo Elías Flórez Pabón, Julián Cárdenas Arias, Simón Antonio Dumett Arrieta, William Harold Romero Neisa, Oscar Pulido, María Luísa Ribeiro Ferreira, Michel Tozzi, Jenerton Arlan Schütz, Iván Louis Schwengber, Desiério Murcho, Diana Ximena Mora Vanegas, Lizeth Ximena Castro Patarroyo, Oscar Ivan Gamez Rodríguez, Bibiana Alexandra González Vargas.

Corrección de estilo

Matilde Salazar

Diseño y diagramación

Sandra Milena Rodríguez Ríos

Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S

Impreso en Colombia - Printed in Colombia
Primera edición: 2019
100 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Carrera 73 A # 81 B – 70, piso 8
Tel: (57 + 1) 2916520, ext. 6012
Bogotá D.C. - Colombia
2019

Esta publicación es el resultado del proyecto *Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia: entre práctica y experiencia*, financiado por la VII convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en UNIMINUTO, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Rectoría General.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Fragmentos. Leer, traducir, dialogar* son seleccionados por el Comité Editorial de acuerdo con criterios establecidos. Están protegidos por el Registro de Propiedad Intelectual. Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.

Contenido

Prólogo _____	11
• El <i>momentum frangere</i> de la filosofía y su enseñanza <i>Alexandre Filordi de Carvalho</i>	11
Introducción _____	17
• Fragmentos sobre la filosofía y su enseñanza <i>Oscar Orlando Espinel Bernal y Juan Guillermo Díaz Bernal</i>	17
I. Escribir y Pensar _____	29
• ¿Qué tipo de filosofía necesita un pedagogo? <i>Carlos G. Juliao Vargas</i>	31
• ¿Por qué continuamos enfatizando la historia de la filosofía? <i>Leonardo Marques Kussler</i>	45

- Territorios otros para ensayar filosofía
Adriana Barrionuevo 61
- *Lesson Study* en filosofía: posibilidades y desafíos para la formación de profesores
Jenny Patricia Acevedo Rincón y Campo Elías Flórez Pabón 75
- Apuestas y perspectivas en las Prácticas Profesionales de Filosofía en UNIMINUTO
Julián Cárdenas Arias, Simón Antonio Dumett Arrieta y William Harold Romero Neisa 95
- Ejercicio filosófico: “esfera” del aprender y el enseñar filosofía
Oscar Orlando Espinel Bernal y Oscar Pulido 125

II. Traducir e Interpretar _____ 147

- Enseñar e investigar
Maria Luísa Ribeiro Ferreira 149
- ¿Por qué enseñar filosofía?
Michel Tozzi 167
- Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Reflexiones sobre la especificidad del ejercicio filosófico
Jenerton Arlan Schütz e Iván Louis Schwengber 177
- Enfoque filosófico y didáctico de la filosofía
Michel Tozzi 197
- La filosofía en diálogo
Desiério Murcho 221

III. Dialogar e Interactuar _____ 229

- ¿Enseñar filosofía? Entrevista con Óscar Pulido Cortés
Juan Guillermo Díaz Bernal 231

- Cine, enseñanza de la filosofía y pensamiento didáctico.
Entrevista con Laura Galazzi
Diana Ximena Mora Vanegas 249
- Filosofía ensayo, filosofía experiencia. Entrevista con Óscar
Orlando Espinel Bernal
Lizeth Ximena Castro Patarroyo 257
- La filosofía como posibilidad de pensamiento. Entrevista con
Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Juan Guillermo Díaz Bernal 265
- Enseñar filosofía y enseñar a filosofar. Entrevista con Antonio
Campillo Meseguer
Oscar Iván Gamez Rodríguez 281
- Disertación filosófica y didáctica de la filosofía. Entrevista con
Miguel Ángel Gómez Mendoza
Bibiana Alexandra González Vargas 287

Sobre los autores _____ 303

Prólogo

El *momentum frangere* de la filosofía y su enseñanza



Alexandre Filordi De Carvalho
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Cuando pensamos en la raíz latina de la palabra fragmento — *fragmentum*— un universo de comprensiones posibles se abre ante nosotros. En latín, la terminación *mentum* forma sustantivos a partir de su articulación con el verbo. De esta manera, *fragmentum*, antes de transformarse de partícula, en una pequeña parte, en elemento de un conjunto, en fragmento, corresponde a la acción de *frangere*, es decir, a la acción de quebrar, de romper-se. Por tanto, un fragmento es substancia de la acción de quebrar, de una ruptura, de una acción que interrumpe el todo, que lo rompe, causando con ello una nueva materia: el propio fragmento. De ahí que podamos pensar que todo fragmento es posibilidad nueva —por tanto, otra— de una potencia capaz de producir, del mismo modo que la acción inicial de *frangere*, un nuevo quiebre, otro doblez, otra condición de potencia por medio de la cual fragmentos distintos podrían

ser producidos, creados, “accionados”, impulsados. Es una sucesión infinita de posibilidades alrededor de todo aquello que es involucrado en la acción del *frangere* para producir un nuevo sustantivo (*mentum*).

Nada más apropiado, a partir de la fuerza de esta imagen, que concebir la propia filosofía como *fragmentum*. La filosofía, en este orden de ideas, sería una acción capaz de producir nuevos sustantivos en el pensamiento que, a su vez, tomados en cuanto fragmentos, resuenan en nuevas acciones —como diría Deleuze— bajo la constante intensidad cuyo repetir produce la propia diferencia del filosofar. Ningún fragmento de la filosofía, por consiguiente, puede ser una repetición idéntica dentro del pretendido “Todo” denominado filosofía. Cada fragmento de la filosofía, por sí mismo, se constituye en senda que conduce a una única experiencia, a una intensidad de pensamiento irrepetible, a un esfuerzo creativo a partir del gesto de la palabra que diluye las rejas inamovibles del sentido cristalizado. Despliegue de todo un juego de concepciones en torno a la vida, proyectándola hacia universos por ser explorados. Arrojo a indagaciones otrora impensables a partir del fragmento humano que somos, a la diacronía histórica de lo que supuestamente es actual, en fin, inmersión en el propio universo de las partículas del filosofar.

Se devela al lector del libro *Fragmentos. Escribir, traducir y dialogar*, una complicidad actual con esta concepción de la filosofía como *fragmentum*. En este caso, descubrimos que una potencia temática nos conduce a otra, donde los múltiples fragmentos, aunque con sus universos propios, acaban por producir una co-extensión activa en torno a una voluntad: es preciso ir allá, es preciso avanzar, es preciso descubrir más, es preciso arrojarse.

Entre una cuestión y otra, entre un tema y otro, entre un eje temático y otro, habremos de encontrarnos con el propio límite de la filosofía, aquello que siempre nos moviliza hacia otros avances, otros parajes. Nietzsche era un gran conocedor de esta perspectiva, no solo porque fue el filósofo que experimentó el hecho concreto de pensar por fragmentos, tal como

lo muestra la forma como está compuesta la mayor parte de su filosofía, esto es, por aforismos, epigramas en verso, parábolas, sino porque en cada fragmento de su filosofía reposaba fulgurante una filosofía entera. De esta manera, cuando en el aforismo 244 de *La gaya ciencia*, Nietzsche advierte que “ni los pensamientos mismos se pueden reproducir plenamente con palabras”, nos convoca a otra serie de acciones con el pensamiento y las palabras: es, por tanto, hacia un nuevo destino que avanza la filosofía.

Es necesario estar atentos a los intervalos que se entrelazan en medio de las pretensiones de cada fragmento integrado en el libro que tenemos en las manos. Si se trata, justamente, de pensar fragmentos de la filosofía y su enseñanza, no es una totalidad, una sistematicidad, un ordenamiento, una verdad conquistada en el manual del “cómo hacer”, con lo que aquí nos encontraremos. Lo que hallaremos es, por el contrario, una sucesión de experimentaciones con la filosofía que no puede reducirse, por completo, al ordenamiento de la palabra ni al formalismo de los modelos prefijados para la escritura. Lo que está en juego es una potencia incalculable de “aberturas”, como grietas que atraviesan una montaña, que nos hacen pensar más allá de las palabras que dominamos, de los conceptos y de las nociones que divulgamos, de la filosofía que habitamos y de las tradiciones cristalizadas por la transmisión filosófica.

Ahora bien, el propio Nietzsche diría en el aforismo 346 de *La gaya ciencia* que “cuanta más desconfianza, más filosofía”. Por lo cual, hay muchas filosofías en *Fragmentos. Escribir, traducir y dialogar*, justamente, porque hay mucha “desconfianza”.

En primer lugar, se parte de cierta desconfianza frente a la sobre-determinación dada a los lugares habitables y habituales de la palabra. Una filosofía como experiencia presa en las trampas logocentristas, pues “ni los pensamientos mismos se pueden reproducir plenamente con palabras”. Así, los textos reunidos en el apartado intitolado “Escribir y pensar” acaban siendo una especie de laboratorio experimental de desconfianzas sobre los

límites y las posibilidades de la filosofía que puede ser enseñada. ¿Cómo, por qué, para qué enseñar filosofía? Interrogantes que, poco a poco, van inaugurando otras desconfianzas, justamente, por el hecho de exponernos delante de otras filosofías.

En segundo lugar, se desconfía de los ejes históricos y escolares de la tradición filosófica. “Traducir e Interpretar”, segundo segmento del libro, reúne diversos frentes que no solo cuestionan el lugar de la palabra filosófica en el orden de las verdades, sino que va más allá e inaugura perspectivas múltiples acerca de la recepción de la filosofía y de la creación filosófica. No se trata aquí de descubrir verdades ocultas para ser reveladas; en su lugar, la cuestión gira en torno a la activación de conjuntos de canales creativos y originales a través de los cuales, tanto el pensamiento como todo lo que rodea la vida, puede ser tomado como problema in-habitual, desplazamiento de la habitual familiaridad y ajeno a la distancia que interponemos entre tradición y verdad para, de repente, descubrir la inquietud.

Somos conducidos hacia las inquietudes y, al mismo tiempo, pasamos a abrirnos a la necesidad de las conversaciones que trastornan las repeticiones sin audacia en gestos convincentes alrededor de los *fragmentos* sobre filosofía. De este modo, en tercer lugar, y porque “cuanta más desconfianza, más filosofía”, “Dialogar e interactuar” nos hace desconfiar que, sin la alteridad diferencial del pensamiento otro, la filosofía está condenada al dogma. Los filósofos aprenderán esta experiencia en el ágora antigua, en el lugar político de la palabra en tanto consenso y disenso, como construcción de mundos posibles que sus sujetos pasarían a habitar en carne y hueso. La filosofía que se rehúsa a inclinarse hacia la interacción acaba por refugiarse en la ortodoxia, en el dogma, en la creencia cristalizadora, matando la propia potencia de otros fragmentos creadores en la experiencia con la filosofía.

Pero ¿es posible enseñar todo eso? Esta es la mayor expresión de in-comodidad, gesto tan necesario, para aquellos que pretenden llevar a buen término la advertencia nietzscheana: “cuanta más desconfianza, más

filosofía”. Dicho de otro modo, la propia posibilidad de preguntarnos si es posible enseñar filosofía, por efecto de desconfianza, nos arrastra a la filosofía. En este caso, no es la insistencia en la trampa didáctica la que habría de ser esgrimida por cuanto es un didactismo facilitador forjado como pretendida fórmula mágica. Se trata, por el contrario, de poner en marcha la desconfianza: ¿qué ocurre cuando nos preguntamos si es posible enseñar filosofía? Empezamos a inventar, a experimentar, a intentar, a gestar rupturas con las seguridades, con lo que tenemos y con lo que fuimos en el pasado. Empezamos a actuar por *frangere*, a actuar creando una nueva forma (*mentum*), pasamos a crear por *fragmentum*.

Todo este horizonte es condensando a través de encuentros: encuentros de fragmentos con otros fragmentos, encuentros de lo escrito con el pensar, encuentros del traducir con el interpretar, encuentros del diálogo con el interactuar, encuentros de la certeza con la duda, encuentros del lugar que ocupamos en el filosofar y en la enseñanza de la filosofía, encuentros de la desconfianza con la posibilidad.

Tal vez algunos dirán: ¡todo eso ya lo sabemos!, ¡no hay mucha novedad allí! Sin embargo, sería demasiado apresurado y bastante distante del ejercicio filosófico el caer presa de esta ansiedad de certeza. En todo caso, dejemos a los *Fragmentos* sobre la filosofía y su enseñanza, el hiato existente entre aquello que el pensamiento es capaz de decir con palabras y aquello que todavía no se atreve a nombrar. Es necesario aprender de lo que nos falta. Para mantener la filosofía nietzscheana de los fragmentos en el horizonte, retomemos el parágrafo 355 de *La gaya ciencia*:

Cuando ellos reencuentran en las cosas, debajo de las cosas, detrás de las cosas, algo que desgraciadamente nos es bastante consabido [familiar], como, por ejemplo, nuestro uno más uno o nuestra lógica o nuestro querer y apetecer, ¡cuán felices se ponen de inmediato! Pues ‘lo que es consabido [familiar], es conocido’: en eso coinciden plenamente. [...] ¡Error de errores! Lo consabido [familiar] es lo habitual; y lo habitual es lo más difícil de conocer, es decir, de ver como problema, como extraño, como lejano, como ‘fuera de nosotros’.

Introducción

Fragmentos sobre la filosofía y su enseñanza



Oscar Orlando Espinel Bernal
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Juan Guillermo Díaz Bernal
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC

Una observación inicial es necesaria: este es un libro que, en cada texto, traducción o entrevista tiene una cierta autonomía, cierta senda propia dentro de una misma y amplia geografía como lo es la relación entre la filosofía y su enseñanza. Esta disposición entre los distintos apartados y discusiones tienen el propósito de permitir al lector transitar entre las páginas sin ruta premeditada y sin dirección única, de tal suerte que su lectura no dependa, en estricto sentido, de nociones tratadas en capítulos anteriores. La articulación de las discusiones propuesta excede toda linealidad para abrir la posibilidad a nuevas articulaciones, inquietudes, encuentros y desencuentros. Es, ante todo, una apuesta por el pensar alrededor de la filosofía y su pretendida enseñanza. Corresponderá al

lector juzgar, desde sus intereses, hallazgos e interrogantes, la vuelta a otros lugares del libro, los saltos y formas de sumergirse o escabullirse, las idas y venidas, las maneras de desdoblarse sus propias conclusiones y agenciar líneas de fuga.

En efecto, aunque la composición del libro y las discusiones que convoca, eventualmente, redundarán en lugares ya visitados, la inmersión que provoca el debate propuesto permitirá la confluencia de distintos ángulos, perspectivas y formas de preguntar. En este sentido, más que certezas y teorías inquebrantables, lo que aquí nos proponemos es nutrir el debate y potenciar el campo de indagaciones alrededor de la enseñanza de la filosofía, las prácticas filosóficas en el aula o escenarios educativos e, igualmente, las prácticas formativas que suscita el ejercicio de la filosofía. De esta manera, las múltiples formas de acercarse a la conjunción relacional entre filosofía y enseñanza convocadas por estas reflexiones, resisten a la unidireccionalidad. Ello bajo la comprensión que las relaciones puestas en cuestión no se encaminan, exclusivamente, desde la filosofía hacia la enseñanza. Por el contrario, se entiende que la vía abierta desde la enseñanza a la filosofía también se ofrece como una potente posibilidad para pensar tanto la filosofía como su enseñabilidad e, incluso, la misma noción de enseñanza. La práctica de la enseñanza y el ejercicio de la docencia, en el campo específico de la filosofía, contribuyen y han contribuido históricamente a repensar los objetos filosóficos, sus problemas, elaboraciones y formas de abordarlos. Así pues, esta breve digresión ilustra una de esas conexiones que rompen con la unidireccionalidad desde la cual se cae, fácilmente, en la instrumentalización, vaciamiento y subordinación que, de vez en cuando, habita los espacios educativos.

De este modo, el problema no radica en “traducir” cuál de las múltiples entradas es la más “cierta” o adecuada, por el contrario, de lo que se trata es de seguir “problematizando” y reinventando los estrechos vínculos entre la filosofía y la enseñanza, pero también, en una vuelta de tuerca, entre la enseñanza y la filosofía. Dos formas de abordar el problema, dos maneras de preguntar, dos maneras de jugar con las palabras y

los acentos que ello propicia. Todo lo cual invita a una lectura-traducción en permanente cuestionamiento y, por tanto, a un hacer filosófico. A este tenor, se pusieron en escena los diversos interrogantes de los autores con los que se ha construido esta conversación llamada libro. Un libro-encuentro, un libro abierto, un libro en construcción que pretende suscitar más que cerrar, clausurar o definir. Un libro que asume para sí lo propio de la filosofía y su ejercicio. Un libro con las características del “rizoma” parafraseando a Deleuze y Guattari, pero también, un libro que provoca, que busca interpelar y dar forma a interrogantes.

De ese modo, el libro será leído, pensado y transitado como propuesta de diálogo, como pretexto para el pensar con y desde cuestiones que siempre han implicado a la filosofía. Pero, ¿qué cuestiones son esas? Sin duda, ninguna que no se haya considerado. Un viaje atemporal de reflexión en torno a viejos interrogantes y nuevas formulaciones. Pero esta vez, desde el plano de interrogación que significa el escribir-pensar, el traducir-interpretar y el dialogar-interactuar. Apuestas, ensambles y formas de mirar que no cesan de proponer nuevos *desdoblamientos*. Precisamente, es desde este interés interpelante que el libro ha sido elaborado y dispuesto en tres secciones, cada una como apuesta distinta de indagación e invitación a (re)pensar la filosofía. Tres secciones que proponemos como ejercicios filosóficos disímiles que, desde su singularidad y potencialidad, permiten abordar el problema desde ámbitos e instrumentos distintos. La escritura, la traducción y el diálogo constituyen, en últimas, la apuesta central de este trabajo en tanto estrategias ideadas para pensar de otro modo y visitar con otros ojos lugares ya frecuentados.

Escribir y pensar

Son muchos los libros existentes sobre la filosofía y su enseñanza. ¿Por qué uno más?, ¿qué tiene de diferente? El acto de escribir-traducir-dialogar desde el que se plantea el encuentro que materializa este libro, al contrario de lo que parece, no es tan fácil de comprender en su profundidad.

Parte del conocimiento y dominio de la escritura pero, lejos de ser una técnica repetitiva y cerrada, concibe a la escritura misma como ejercicio, como acción modificante. Acción repetitiva que transita a la reinención entendiendo que no es posible la invención sin cierta forma de repetición. Algo que, Alejandro Cerletti en diálogo con los trabajos de Alain Badiou, a propósito de la enseñanza de la filosofía, nombra como repetición creativa.

Ahora bien, “¿Qué tipo de filosofía necesita un pedagogo?” pregunta Carlos Juliao en el primer capítulo de esta sección. Para ello, parte del presupuesto que está envuelto en dicha cuestión, a saber, que el pedagogo tiene necesidad de la filosofía. Pero aún más, detrás de ello persiste la tesis de que el filosofar es un elemento constitutivo del saber y un referente vital de toda persona. Juliao intenta responder a esta inquietud relejendo algunos de los textos del profesor Soëtard al tiempo que le plantea algunas preguntas para aventurar una posible respuesta a la cuestión.

Por su parte, el capítulo “¿Por qué continuamos enfatizando la historia de la filosofía?” de Leonardo Marques Kussler propone reflexionar sobre la formación filosófica ideal y su aplicación a la realidad educativa brasileña, tanto en la educación básica como en la enseñanza superior; destaca que las limitaciones de la filosofía, en Brasil, dificultan la institución de parámetros supuestamente propios de la filosofía, tales como la reflexión y la criticidad en el modo de ser de quien ejercita la filosofía. En la primera sección, presenta la noción de *paideia* filosófica y cómo la formación filosófica contemporánea perdió gran parte de su potencial originario. Enfatiza el autor que su carácter humanista ha sido relegado y, en el caso de Brasil, los parámetros curriculares terminan por estimular una formación reducida centrada en la historia de la filosofía. En la segunda sección del capítulo, el autor traza un análisis fenomenológico de la situación formativa de la filosofía en Brasil, explicitando características de la formación superior del profesorado en filosofía y algunas propuestas educativas que contribuyen a la superación de algunas dificultades, así como a una mejor aplicación del espíritu filosófico en todas las fases de la educación en el campo de la filosofía.

En “Territorios otros para ensayar filosofía”, Adriana Barrionuevo escribe sobre la sedimentación del desarrollo de un proyecto de extensión universitaria que consistió en la realización de encuentros semanales en un centro socioeducativo de régimen abierto.

Mientras que “*Lesson Study* en filosofía: posibilidades y desafíos para la formación de profesores” de Jenny Acevedo y Campo Flórez, presenta un capítulo de reflexión en el cual se pretende problematizar el uso de metodologías de enseñanza en formación —inicial y continua— de profesores de otras ciencias aplicadas para el contexto de la enseñanza de la filosofía. Tal es el caso de la metodología japonesa llamada *Lesson Study* o estudio de clases, que fue inicialmente propuesta para mejorar las prácticas de los profesores de matemáticas japoneses, y que posteriormente fue utilizada en otras ciencias básicas, como química, y biología. Los profesores Acevedo y Flórez, inician con una revisión histórica que contextualiza el desarrollo de esta metodología, con el fin de situar al lector en las circunstancias en que la propuesta fue desarrollada. Posteriormente, hacen una revisión teórica de los estudios de *Lesson Study* aplicados en diferentes puntos geográficos, cuyos objetivos han sido proponer prácticas de enseñanza reflexiva de disciplinas como matemáticas, ciencias y lenguaje. En este mismo ítem exponen, de manera amplia, cada una de las etapas que constituyen el desarrollo del *Lesson Study* a partir de las cuales realizan el análisis de posibilidades y desafíos de la inclusión de esta metodología en la enseñanza de la filosofía en el contexto de la educación para Colombia.

En esta misma tónica, los profesores Julián Cárdenas, Simón Dumett y William Romero en su texto “Apuestas y perspectivas en las Prácticas Profesionales de Filosofía en UNIMINUTO” parten de la noción de práctica y su incidencia en el proceso formativo e intentan comprender los escenarios en los cuales se desarrolla el trabajo de campo de los distintos proyectos de prácticas profesionales de la universidad concebidos como parte de proceso formativo de los estudiantes. El análisis adelantado por los profesores les permite trazar algunas alternativas con enfoques propios de la filosofía en la interacción filosofía, comunidad, educación.

Finalmente, el capítulo titulado “Ejercicio filosófico: ‘esfera’ del aprender y el enseñar filosofía” de Oscar Espinel y Oscar Pulido, problematiza la enseñanza de la filosofía desde la noción de *ejercicio filosófico*. En este trabajo los autores emplean conceptos del filósofo alemán Peter Sloterdijk tales como ‘esfera’, ‘antropotécnica’ y ‘ejercicio’ para explorar el enseñar y el aprender filosofía como formas ejercitantes (ejercicios) constituidas históricamente. Una especie de entrenamiento en el gobierno de sí y de los otros bajo la dirección de expertos y especialistas. De esta manera, si la filosofía es un ejercicio, tanto el enseñar como el aprender se asumen, de inmediato, como formas gimnásticas concretas en la cual, entrenadores (maestros) y seres ejercitantes (aprendices), buscan alcanzar una buena “forma” filosófica.

Traducir e interpretar

En latín se tradujo la palabra griega ἑρμηνευτική (*hermeneutikḗ*) como “interpretación” de tal suerte que la *hermenéutica* adquiriría el sentido de arte de explicar, traducir e interpretar. Hermenéutica es, de este modo, el arte de la lectura interpretativa. Es un arte tan antiguo como el propio ser humano en tanto animal simbólico. Somos seres de interpretación. Todas las circunstancias de la vida, ya sean cotidianas o extraordinarias, exigen de nuestra interpretación, discernimiento y comprensión.

Ahora bien, en medio del universo mitológico griego se erige la figura del dios Hermes. Su nombre se asocia con la “palabra” y la elocuencia razón por la cual se convierte en el mensajero y mediador entre los dioses y los humanos. Mediación que no estuvo exenta de ambigüedades. Hermes, heraldo e intérprete, se convierte así en un mediador, en un vínculo entre dos lenguas, al menos dos. Un mediador cuya acción tendrá que oscilar entre dos lugares distantes para establecer un punto de comunicación, de acercamiento, un punto inter-medio. Un punto a medio camino que no es, exactamente, ninguno de los dos que le preceden pero que, a la vez,

tampoco es completamente ajeno a ellos toda vez que, raudó como el viento, toma las palabras humanas para transmitir el mensaje de los dioses. Confluencia de geografías separadas en la gestación de nuevos sentidos, en la inauguración de lugares inéditos, en la invención de la palabra. Pero, además, una palabra nueva que tendrá que ser habitada y nuevamente interpretada por sus oyentes en un proceso sin fin. Es así que el efecto comunicacional de la palabra, escrita o hablada, se sitúa en la relación del sujeto con ella y en la permanente creación que suscita. Es en este mismo sentido que la traducción, en tanto mediación entre dos lenguas, sugiere que el ejercicio interpretativo no termina con la transliteración, sino que ha de continuar con la lectura.

¿Qué es la filosofía?, ¿qué es enseñar filosofía?, ¿qué es traducir? Podríamos vislumbrar un hilo que atraviesa estos tres escenarios. Una actividad que se encuentra a la base, transitando subterránea, entre los poros, alimentando estos tres campos que, dependiendo el punto de vista y las prácticas cotidianas —sobre todo aquellas que pueblan el aula—, parecen distantes, extrañas. Es el acto de “pensar”. Podrá decirse que es apenas obvio si oímos a los modernos cartesianos aducir que la razón es “lo mejor repartido” en la especie humana. Es decir, se nos diría, que si hay algo común es el acto de pensar. Sin embargo, el pensar es visto, desde esta panorámica, como aquella esfera común que amalgama tres aristas de una misma pregunta en torno a la traducción y su fuerza filosófico-pedagógica.

Es por esta razón que hemos propuesto la traducción como segundo eje para continuar con el ejercicio de pensar en conjunto las relaciones entre filosofía y enseñanza. El ejercicio de traducción se ofrece, de este modo, como una estrategia potente, alternativa y provocadora para entrar en este diálogo y crear una lengua conjunta entre el “extraño” texto y las ideas propias. Este extrañamiento, el intento de comprenderlo y ponerlo en palabras audibles y con sentido, invita a entrar en las entrañas, discutir con el autor, preguntar-le y preguntar-se, dejar largas inquietudes abiertas —en extremo importante— y, sobre todo, comunicar. Decir algo. Producir

pensamiento. Así, el ejercicio propuesto, lejos de ser una rutina catequética, posibilita tanto la interlocución como el examen y la discusión. Un llamado al hermeneuta-lector para dar continuidad al juego de extrañamiento-apropiación que implica la lectura. Provocar un distanciamiento que, en términos nietzscheanos, se hace necesario para la crítica. La creación. En suma, lo que aquí proponemos, es un ejercicio filosófico-pedagógico a través de textos y con-textos como los de Portugal, Francia y Brasil.

El primero de estos trabajos de autoría de María Luísa Ribeiro Ferreira titulado “Enseñar e investigar”, trabaja en la línea de la didáctica de la filosofía, recorriendo a los filósofos para con ellos reflexionar. Aquí se retoma a Spinoza como punto de referencia para analizar una aparente dicotomía y discutir las relaciones entre la enseñanza y la investigación o, dicho de manera más concreta, si corresponden a lugares distintos y, según el caso, opuestos. El rechazo a la invitación que tuvo Spinoza para dar clases en la Universidad de Heidelberg justificando tal rechazo por el amor a la filosofía y por el tiempo que le sería necesario para dedicarse a la enseñanza de los jóvenes en caso de aceptar la propuesta de la universidad. En el transcurso del capítulo va quedando latente que la oposición enseñar/investigar fue por él superada pues, en realidad, concilió ambas actividades a pesar de no tener un estatuto oficial de profesor. Transportando esta cuestión a la actualidad, se constata la necesidad de conciliar investigación y enseñanza, precisando los requisitos que exige cada una de esas actividades. Como conclusión, se verifica que no solo es posible sino también deseable, que todo profesor asuma la investigación dentro de su ejercicio, con lo cual rehúye a tornarse en un mero repetidor; de no hacerlo, corre el riesgo de traicionar la vocación que le es propia en tanto amigo de la filosofía.

Michel Tozzi, quien también se une a este proyecto editorial con dos contribuciones “¿Por qué enseñar filosofía?” y “Enfoque filosófico y didáctico de la filosofía”. Tozzi centra su trabajo en la didáctica de la filosofía. En particular, en el aprender filosofía con niños. También es

el creador del café filosófico de Narbonne, y co-fundador de la Universidad Popular Narbonnaise, de la que es presidente. En los textos traducidos para este libro, el filósofo y profesor francés, destaca que la reciente corriente didáctica en el ámbito de la filosofía en Francia es inspirada por la investigación en otras didácticas disciplinarias. Se sitúa desde el punto de vista de los aprendices-filósofos, los estudiantes y su aprendizaje: ¿qué deberían saber ellos?, ¿qué habilidades necesitan para aprender a filosofar? Interrogantes que no se formulan desde el punto de vista del profesor y la urgencia de la enseñanza: ¿cómo preparo el contenido para mi clase?, ¿qué debería decirles?

Jenerton Schütz e Ivan Schwengber presentan un capítulo que reflexiona sobre la relación entre el enseñar y aprender filosofía. Las indagaciones que abordan en el artículo “Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía” hacen referencia al ejercicio de la filosofía. Allí se plantean la pregunta respecto a si la filosofía es “enseñable” o “aprendible”. El estudio comprende tres partes. En primer lugar, tematiza la enseñabilidad de la filosofía buscando superar la célebre discusión sobre si se enseña la filosofía o se enseña a filosofar. En segundo lugar, problematiza la aprendizibilidad de la filosofía y, finalmente, desarrollan una perspectiva de trabajo respecto la especificidad de la filosofía. Los autores consideran que la enseñanza y la especificidad de la filosofía están en el acto de crear conceptos por lo que, en el caso de pretender una enseñanza de la filosofía “filosófica”, se necesita plantearla a partir de la creación de conceptos.

Aldo Dinucci, en el quinto número de la *Revista Prometeus* de la Universidad Federal de Sergipe, entrevistó a Desidério Murcho, profesor de la Universidade Federal de Ouro Preto y editor de la revista *Critica em rede*. En esta entrevista la discusión se cierne en el reconocimiento de las distintas formas como se realiza la investigación filosófica en lengua portuguesa. Con este último trabajo, se cierra la sección dedicada al ejercicio de la traducción y se arroja a otro ejercicio, igualmente potente, el de la conversación, con el mecanismo de la entrevista.

Dialogar e interactuar

Entrevistar, dialogar, conversar. Hay que recordar que la palabra hablada inspiró los orígenes griegos de la filosofía. La discusión “cara a cara”, la confrontación, ha nutrido por largos siglos la actividad filosófica. El diálogo, tercer eje elegido para este trabajo de indagación, es un permanente cuestionamiento, un entre-cruce, una interpelación. El diálogo se hace esencial toda vez que habla del “entre el silencio” que requiere la escucha. Pero también habla del “entre” que implica el conversar. Las entrevistas que adelantamos con algunos colegas y amigos en el contexto de esta investigación en torno a inquietudes comunes en tanto profesores de filosofía, presuponen este mismo diálogo y, en tanto tal, disponen una puesta en escena del pensar.

En la entrevista, la palabra se hace instrumento, causa y medio para un fin. De hecho, quizá ella misma, la palabra hablada, se hace un fin en sí misma. Pretexto, escenario y escena. La conversación, el arte de conversar, frecuentemente exiliado, se antoja como otro de aquellos potentes ambientes para poner en juego el pensar. Una herramienta, por momentos subvalorada, que nos permite explorar otros ángulos de la problemática y transitar otros senderos quizás no muy frecuentados. La apuesta por la conversación, por el diálogo directo y honesto, se ofrece como un pretexto para bordear las inquietudes que nos convocan, trazar nuevas rutas y desandar algunas otras. Proyectar e idear nuevos rumbos investigativos. Un “pensar con”.

Las entrevistas semiestructuradas que cierran el libro han sido diseñadas y abordadas desde cuatro tópicos *enseñanza de la filosofía, aprender filosofía, educación filosófica y didáctica de la filosofía*. Estos cuatro tópicos responden a las categorías de análisis alrededor de las cuales se ha estructurado la investigación de la cual se derivan las reflexiones, textos

inéditos, traducciones y exploraciones que componen el presente libro. En la misma lógica de “pensar con”, este proyecto investigativo de carácter interinstitucional ha sido realizado con la participación del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y el Grupo de Investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). En este orden de ideas, el proyecto conjunto titulado *Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia: entre práctica y experiencia* se trazó como objetivo, mapear y explorar las distintas concepciones, debates y perspectivas desde las que se aborda la enseñanza de la filosofía en Colombia. Para ello, se fijó como horizonte metodológico realizar un balance bibliométrico a partir de las publicaciones realizadas en revistas, eventos, disertaciones y tesis especializadas en la temática.

En el recorrido que implica todo trabajo investigativo se delimitaron, analizaron y fueron construyendo las cuatro categorías mencionadas para centrar allí las tematizaciones: enseñanza de la filosofía, aprender filosofía, educación filosófica, didáctica de la filosofía. Esta primera etapa del proyecto, liderada por la UPTC, permitió evidenciar escenarios y potencialidades de las categorías propuestas en dicho estudio, al punto de generar la necesidad de ampliar estas discusiones en el marco del Primer Seminario Internacional de “Filosofía y Enseñanza”, con el apoyo mancomunado, del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE) de la Escuela de Filosofía de la UPTC, del Grupo de Investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad del Departamento de Filosofía de UNIMINUTO y la Red Nacional de Programas de Filosofía.

El esfuerzo conjunto permitió consolidar este nuevo espacio de encuentro y debate al que asistieron especialistas, conferencistas y profesores de Iberoamérica. Las discusiones, así como el reconocimiento de las discusiones y singularidades en torno a la enseñanza de la filosofía en cada país invitado permitieron, además de permitir un balance de alcance

iberoamericano, ampliar los horizontes investigativos, consolidar algunas intuiciones, replantear algunas otras; y sobre todo, forjar nuevos rumbos y amistades. Parte de ese trabajo de discusión ha sido recogido en las entrevistas compiladas en este texto producto derivado de la segunda etapa del proyecto liderado por UNIMINUTO. De esta manera, con los profesores Oscar Pulido (Colombia) y Laura Lagazzi (Argentina) se ha profundizado en el tópico de la enseñanza de la filosofía. Por su parte, los profesores Oscar Espinel (Colombia) y Silvio Gallo (Brasil) han ahondado en torno al aprender filosofía. Antonio Campillo (España) ha conversado sobre la educación filosófica y, finalmente, la entrevista con Miguel Ángel Gómez (Colombia) se ha enfocado en la cuestión de la didáctica de la filosofía. Cuatro tópicos, cuatro entradas, cuatro panoramas alrededor de una misma complejidad: filosofía y enseñanza.

Buena lectura...

ESCRIBIR
Y PENSAR

¿Qué tipo de filosofía necesita un pedagogo?



Carlos G. Juliao Vargas

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Michel Soëtard¹ dice, en la obra colectiva *Manifiesto para pedagogos*, que “[...] las relaciones entre la pedagogía y la filosofía podrían ser simples. Ahora bien, son bastante complicadas, hasta devenir antagonistas” (2002, p. 62). ¿Un binomio en crisis? Hay un presupuesto en esa cuestión: que el pedagogo tiene necesidad de la filosofía, y detrás de ello persiste la tesis de que el filosofar es un elemento constitutivo del saber y un referente vital de toda persona. Intentaremos responder releyendo algunos de los textos del profesor Soëtard, planteándole algunas preguntas y, finalmente, aventurando una respuesta a la cuestión.

¹ Profesor emérito de la Universidad Católica del Oeste (Angers, Francia), enseñó la filosofía y la historia del pensamiento pedagógico. Trabajando, desde su tesis consagrada a Pestalozzi, sobre el nacimiento de la pedagogía en la modernidad, ha publicado: *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur* (1981), *Qu'est-ce que la pédagogie?* (2001), *Manifeste pour les pédagogues* (2002, en co-edición), *Le récit biographique* (2004, en co-edición), *Rousseau et l'Idée d'éducation suivi de Pestalozzi juge de Jean-Jacques* (2011), *Penser la pédagogie. Une théorie de l'action* (2012). Preside el consejo científico del Centro de Documentación e Investigación Pestalozzi de Yverdon, Suiza. Autor de innumerables artículos sobre los fundamentos históricos y filosóficos de la pedagogía. Se encuentran en español algunos artículos cortos en Internet, pero no hay traducción de sus obras al español.

¿Requiere realmente el pedagogo de una filosofía?

¿Cuál es la respuesta de Michel Soëtard a esta pregunta? Para él, la pedagogía no es solo práctica, no consiste simplemente en *el arte de educar*. Como lo señalaba Durkheim, la educación es algo permanente en la historia humana, pero la pedagogía surge cuando lo educativo genera problemas y, por ende, reflexión. Desde este punto de vista, el pedagogo siempre se levanta contra la tradición educativa que juzga defectuosa, que considera “rutinaria” y, por eso, cuestiona. Michel Soëtard (2002) cita con frecuencia las palabras de Rousseau cuando responde a quienes consideran irrealizable su proyecto educativo: “Padres y madres, es factible aquello que ustedes queréis hacer. ¿Debo yo responder por vuestra voluntad?” (prefacio a su obra *Emilio*).

¿Esos problemas educativos pueden ser elucidados, o solucionados, por las ciencias humanas y en particular, por las ciencias de la educación? ¡Elucidados podría ser, pero solucionados jamás! Pues la ciencia —que concierne a *lo que es*— no puede decir nada sobre *lo que debe ser*, sobre aquello que requiere de una opción de valor. Jamás la ciencia, que se ocupa de lo general, podrá discernir lo particular, el caso concreto, del cual el pedagogo se ocupa aquí y ahora. Inevitablemente la ciencia, ocupada en inventariar los determinismos, termina transformando lo educativo en objeto de estudio. Pero la educación sólo tiene sentido al margen de los condicionamientos —como lo mostró Olivier Reboul²— recurriendo a la libertad de Emilio, siempre ¡como sujeto!

El pedagogo debe pensar, y pensar por sí mismo. Volvemos así a Durkheim y su concepto de “teoría-práctica”: la pedagogía es una teoría, pero una teoría praxeológica, una reflexión en y sobre la acción con miras

² Olivier Reboul, filósofo francés, especialista en el filósofo Alain, se ocupó también de la retórica y la filosofía de la educación. Influyó bastante en Fernando Savater. Sus obras más conocidas: *La philosophie de l'éducation* (2001); *Les valeurs de l'éducation* (1999); *Nietzsche critique de Kant* (1974); *Le slogan* (1975); *Le Langage de l'éducation* (1984).

a aclararla, mejorarla y transferirla. Es una disciplina praxeológica como la medicina o la política. La medicina no se reduce ni al arte curativo ni a la biología, es la inteligencia de las prácticas de curación. La política no se reduce ni a la práctica partidista ni a las ciencias políticas. Lo mismo ocurre con la pedagogía. Eso es lo que expresa la acertada definición de Jean Houssaye: “la pedagogía es la envoltura mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica educativa, hecha por la misma persona, sobre ella misma, y el pedagogo es ante todo un práctico-teórico de su acción educativa” (1994, p. 13). Como Pestalozzi, por ejemplo, del cual Michel Soëtard (2002, p. 14) afirma que encarna la esencia de la pedagogía.

Entonces, si el pedagogo genera un pensamiento propio, ¿requiere de la filosofía? La clave de la respuesta está en la cuestión del “deber ser”, que es la esencia de la pedagogía. Si es una reflexión sobre la acción educativa con miras a mejorarla, ella tiene necesariamente que ver con los valores y con la filosofía. Determinar qué tipo de educación es deseable requiere de un criterio y éste no puede ser dado por las ciencias; sólo se encuentra en la filosofía (Soëtard, 2002, p. 55). Habría que añadir: pero no en cualquier filosofía. Michel Soëtard no se conforma con la hermenéutica ni con la fenomenología porque, según él, ellas no logran plantear la cuestión del criterio. La pedagogía requiere de una filosofía crítica, es decir, una filosofía que no renuncie nunca a juzgar ni evaluar.

Se entiende, entonces, lo arriesgado de tal posición, ¿conviene sacar la pedagogía de las ciencias para lanzarla en los brazos de la filosofía? Michel Soëtard es consciente de lo que esto implica. Hace jugar, una vez más y a su propia manera, la ruptura Sócrates/Platón, tan repetidamente tratada por los filósofos. Desde ella distingue dos articulaciones totalmente diferentes entre pedagogía y filosofía. En efecto, con Sócrates todo es claro, la mayéutica es el acto de nacimiento de una filosofía que es consustancialmente pedagogía. Es filosofía pues no cesa de plantear la cuestión del valor y de los criterios de valor, enfocándose en lo universal: ¿cómo reconocer la virtud?, ¿qué es la política? Pero es, al mismo tiempo, pedagogía, pues siempre se dirige en un acto de palabra singular, aquí y

ahora, a interlocutores concretos —Teeteto, Gorgias, Menón— para conducirlos a cuestionarse. La mayéutica es esa búsqueda —en el mismo acto del diálogo vivo— de un sentido que nunca está asegurada, que siempre está por reconquistar y que incluso se elude, ya que muchos diálogos siguen siendo aporéticos —razonamientos donde surgen paradojas irresolubles; dificultades lógicas casi siempre especulativas—.

Ahora bien, con Platón ese lazo consubstancial entre filosofía y pedagogía se debilita. En adelante, la exigencia filosófica se cristaliza en una doctrina que determina lo que es el Bien para la ciudad y la pedagogía perderá su dinámica de cuestionamiento y, finalmente, toda autonomía, para convertirse en “el brazo ejecutivo de una filosofía de la educación” (Soëtard, 2002, p. 63) como sabiduría suprema que establece los fines últimos de la humanidad. La pedagogía ya no está hecha para cuestionar. Como lo diría Michel Meyer³, la pedagogía —y con ella la filosofía— pasan de un estatuto “problematológico” —de cuestionamientos— a “apocrítico”, un estatuto de respuestas. En Platón, la pedagogía estaría cerca de ser la respuesta que se deduce de la filosofía de la educación. Más tarde, en la historia de las ideas, cuando los sistemas filosóficos se multiplican, sus aplicaciones pedagógicas se diversificaron. Y dado que ya no pondrán más la educación en el centro de sus pensamientos, la pedagogía pasa a ser considerada un conjunto de consecuencias, más o menos lejanas, de principios metafísicos sobre el ser, la naturaleza o la humanidad en general.

Es fácil entender que Soëtard rechace este “aplicacionismo” filosófico como rechaza el aplicacionismo científico. Pero incluso si se distancia de todo aplicacionismo, es comprensible también que —para Soëtard— la cuestión: ¿qué filosofía es la adecuada para el pedagogo?,

³ Pensador belga, es, con John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze, uno de los filósofos de la problematización. El surgimiento de la teoría del cuestionamiento, o “problematología”, es central en su reflexión. Su obra fundamental es *Principia Rhetorica. Una teoría general de la argumentación* (Amorrotu, 2013) donde plantea una perspectiva dinámica de la argumentación en la que el sujeto no queda reducido a especulaciones racionales sino que tiene un rol activo en la construcción del sentido, en la que intervienen sus afectos, su sistema de valores, su ideología, la construcción de su posición y legitimidad social.

difiere plenamente de la cuestión ¿qué filosofía de la educación? En efecto, normalmente se promueve una filosofía de la educación encargada de la búsqueda del sentido y de los valores, lo que una ciencia de la educación no sabría asumir. Pero la elección de cuál filosofía de la educación aclara la cuestión educativa, le parece siempre arbitraria. Por eso Soëtard se muestra severo con la obra coordinada por Jean Houssaye, “Educación y filosofía, Enfoques contemporáneos” —en la cual él contribuye—. En efecto, la pluralidad misma de esos enfoques muestra la relatividad e incluso, vale decir, la arbitrariedad: ¿por qué tal enfoque —marxista, personalista, bachelardiano— en vez de otro?

Finalmente, ¿el pedagogo necesita realmente de la filosofía? Sí, porque no puede contentarse con actuar sin interrogarse sobre el sentido y el valor de su acción. Pero no tiene que recurrir a una filosofía de la educación que le quitaría autonomía de pensamiento, volviéndolo servidor de una metafísica. La exigencia filosófica se ubica, más bien, en el corazón mismo de la pedagogía pues el acto pedagógico es, al mismo tiempo y consustancialmente, filosófico. El pedagogo —aquel que reflexiona sobre su práctica para mejorarla— se convierte así en filósofo. O incluso, el pedagogo tiene necesidad de una filosofía praxeológica que le permita pensar su práctica en profundidad, es decir, más allá de las técnicas, de lo que pueden aportar las ciencias y las filosofías de la educación. La pregunta se convierte entonces en otra: ¿se puede hallar aún algo de ese lazo consustancial entre filosofía y pedagogía que poseía la mayéutica socrática?

¿Qué clase de filosofía necesita el pedagogo?

Para Soëtard es la dialéctica entre las tres críticas kantianas⁴ lo que constituye el marco referencial para pensar la pedagogía. De hecho, invita a una crítica de la razón pedagógica —si bien no usa esta expresión, ese es el sentido de su propuesta—. Pensar la acción pedagógica

⁴ *Crítica de la razón pura, Crítica de la razón práctica y Crítica del juicio.*

es intentar elucidar las antinomias de la libertad y los determinismos naturales. Por eso sólo hay educación mediante una apuesta por la libertad del educando, apuesta que se efectúa cuando se conocen todos los determinismos. En síntesis, el pedagogo filosofa para comprender hasta qué punto su práctica es teóricamente imposible, al mismo tiempo que prácticamente necesaria.

Teóricamente imposible pues la libertad del educando escapa por principio a toda racionalización. Prácticamente necesaria, pues sin este reconocimiento de libertad la educación no tendría ningún sentido. Es la cuestión del imposible, pero necesario, oficio de maestro (Juliao, 2011). La acción pedagógica, la “cruz del pedagogo” consiste en intentar resolver, en la práctica, lo que la teoría plantea como antinómico. Pestalozzi lo afirma así: se trata de hacer de las antinomias teóricas una “fuerza” práctica (Soëtard, 2002, p. 30)

Se entiende, entonces, que la filosofía adecuada para un pedagogo debe ser crítica porque se trata de pensar la distancia entre teoría y práctica, y entre lo ideal y lo real. El pedagogo como filósofo, afronta riesgos y peligros⁵. Pensar su práctica es ante todo reconocer sus fracasos. Así ocurre con Pestalozzi de quien —nos dice Michel Soëtard— su fuerza consiste en la “capacidad de pensar las contradicciones con tanta fuerza cuando se fracasa en la práctica” (Soëtard, 2002, p. 45). El pedagogo necesitaría entonces una filosofía que le ayude a elucidar las contradicciones en las cuales se empantana inevitablemente su práctica. Es un idealista lúcido que comprende: a) que él no llegará jamás a lo soñado; b) que no es necesario esperar demasiado para emprender algo; y c) que no sería bueno que el éxito fuera total, pues ese sería finalmente el peor de los fracasos.

⁵ La obra *Qu'est-ce que la pédagogie?* tiene como subtítulo “El pedagogo ante el riesgo de la filosofía”.

Por tanto, la cuestión es saber qué tipo de “semi-éxito” o “semi-fracaso” requiere la acción pedagógica para ser creíble. Si el oficio de pedagogo es un oficio imposible, lo es porque debe, a la vez, temer el fracaso y el éxito. ¿Qué sería de una pedagogía que intentara implementar perfectamente el reino de la libertad? El campo de lo político es bastante esclarecedor: cuando se quiere plasmar la utopía, ella se transforma en su contrario. Aquí se reencuentra la dialéctica entre las tres críticas kantianas con esa diferencia fundamental que existe entre pensar las ideas, y conocerlas o realizarlas. Una idea —como la de libertad— sólo puede ser pensamiento, sólo proporciona un ideal a la acción; no puede ser conocida, comprendida ni explicada. Es una especie de misterio para el entendimiento que no tiene que ver con los determinismos. Sólo puede ser postulada por la acción moral o educativa porque —sin ella— perdería todo sentido. Con mayor razón, la libertad no puede realizarse, debe permanecer en el orden de la utopía, en otra parte.

Para hacer real la libertad en la vida del estudiante, el pedagogo debe creer con todo su ser —con su cabeza, su corazón y sus manos, como diría Pestalozzi—, pero al mismo tiempo, saber bien que lo ideal no puede encarnarse plenamente. Él no puede creer que un determinado sistema, o un método específico podrían lograrlo. Una idea es así, es a la vez un horizonte para la acción y un criterio. Para Soëtard —y esto es fundamental— el kantismo no hace sino profundizar la palabra evangélica según la cual “el Reino de Dios no es de este mundo”. Aquí está —nos dice él— lo esencial de la fe cristiana, que retoma Pestalozzi cuando rechaza comprometerse con los asuntos de este mundo para “situar la meta de la hominización en una dimensión trascendental” (Soëtard, 2001, p. 84). Y cuando Kant afirma reemplazar el saber por la fe, en realidad nos dice dos cosas: ustedes deben creer, si no su acción no tiene sentido; pero al mismo tiempo, ustedes deben saber que lo ideal, o la idea, siempre mantendrá distancia de lo real. ¡El pedagogo debe entonces militar para la llegada del Reino sabiendo que finalmente, ese Reino sólo será real cuando este mundo se transforme en él, porque no es de este mundo!

Preguntas incrédulas sobre la fe del pedagogo

Así habla Michel Soëtard. Lo que él nos propone es un pensamiento filosófico exigente, que cuestione todos los sistemas: ¡Sócrates en vez de Platón! Es una filosofía de la distancia entre lo ideal y lo real. Las preguntas incrédulas que formularemos ahora tienen que ver con esta concepción kantiana de lo ideal.

No se trata de retomar la crítica del formalismo kantiano. Ya lo hizo Max Scheler (Ética formal, cap. VIII). Pero sí de decir que las ideas kantianas son exigencias formales y antihistóricas. Ahora bien, si Pestalozzi puede volver sobre su obra para evaluarla y criticarla, es en función de un ideal —por ejemplo, un ideal de libertad— que resulta ser un ideal histórico: no se trata de cualquier libertad, es aquella que le viene de Rousseau y de la Revolución Francesa. Dicho de otro modo, ¿esta idea de libertad, de la cual Kant hace una pura forma antihistórica, una exigencia intemporal de la razón, no viene de la experiencia histórica de la modernidad?, ¿lo ideal por lo que nos jugamos la historia no viene de la historia misma? Por ejemplo, ¿en el presente, seríamos tan desconfiados frente a los sistemas filosóficos o políticos, si no hubiéramos vivido la experiencia histórica de los pensamientos cerrados y de los regímenes totalitarios? Quizás Soëtard plantea de forma demasiado antagonista, una contra la otra, la hermenéutica y la crítica. Como Ricoeur lo mostró en su momento, la crítica requiere de la hermenéutica⁶, pues finalmente siempre se enraíza en una tradición —en este caso, la tradición kantiana— y de otra parte, esa crítica probablemente no es sino la vivacidad extrema de la tradición.

Para un hegeliano, se trata de la conciencia histórica que se desdobra para juzgarse a sí misma. Y tanto sus obras como sus ideales resultan de esta misma experiencia. En estas condiciones, no es nada exterior, nada trascendente a la experiencia. Como lo decía Durkheim (1968):

⁶ Ricoeur propone una disciplina social hermenéutica y crítica a la vez, capaz de dar cuenta tanto del sentido de los textos y las acciones como de la materialidad que, revistiendo las máscaras del poder, lo transfiguran. “Herméneutique et critique des idéologies” (1986), *Du Texte à l’action, Temps et Récit III*, pp. 325-326.

Una sociedad no puede ni crearse ni recrearse sin, al mismo tiempo, crear lo ideal. Esta creación no es para ella una especie de acto de abrogación, por el cual se completaría una vez formada; es el acto por el cual se hace y se rehace periódicamente [...] La sociedad ideal no está fuera de la sociedad real, hace parte de ella (p. 434).

Por eso, en su *Curso sobre el pragmatismo* de 1911, Durkheim afirmaba que el pragmatismo de Dewey y su “empirismo radical” planteaban las preguntas que sólo la sociología resolvería. Sin llegar hasta allá, se puede descubrir con Paul Ricoeur (2002), en la utopía y la ideología, dos funciones complementarias de la reflexividad de las sociedades: la primera buscando abrir los posibles y la segunda pretendiendo reunirlos.

Es que existen —creemos— dos modos de concebir las relaciones entre lo ideal y lo real. Bien siendo platónico —y sin duda Kant lo es, e incluso Michel Soëtard al seguirlo— y en este caso, se plantea un abismo entre lo ideal y lo real (Fabre, 2002). La idea o lo ideal es lo que da sentido a lo real, pero distinguiéndose radicalmente de él. Esta es una concepción que —radicalmente religiosa— opone un aquí abajo a un cielo perfecto: “Mi Reino no es de este mundo”. Se está entonces en el régimen diurno de lo imaginario, para hablar como Gilbert Durand⁷. Pero ahí existe un doble riesgo. Uno puede rehusarse a comprometerse en la acción para mantener las manos puras. Pero ese no es el caso de la pedagogía que —precisamente— asume el riesgo de lo irrisorio. El peligro opuesto sería instalarse en la transcendencia, en el en sí. Dicho de otro modo, ¿si se marca demasiado la distancia entre lo ideal y lo real, no se está abusando de una teología negativa?, ¿no se termina haciendo de la dialéctica teoría-práctica una especie de pareja sado-masoquista donde la teoría se obstinaría en confesar la impureza de su otra mitad, la impureza de la práctica? Hay en este estilo de la crítica un pensamiento en doble negación “ni esto [...] ni aquello”, que corre el riesgo de paralizarnos.

⁷ Fue un antropólogo, mitólogo, iconólogo y crítico de arte francés, creador de la mitocrítica o mitodología. Sus obras traducidas: *La imaginación simbólica* (2005). *Las estructuras antropológicas del imaginario* (2005). *Mitos y sociedades: introducción a la mitología* (2003).

En cambio, para un pensamiento secular, lo ideal no es lo “absolutamente otro” de lo real sino uno de sus devenires, uno de sus posibles. No importa cual, pues los posibles deben ser evaluados y criticados, pero no hay en ello nada de trascendente. La experiencia está plena de devenires potenciales, y la cuestión es saber de cuál lado conviene hacerse. Sin duda habrá siempre una distancia entre lo deseable y lo real. Y de otro lado, habrá siempre efectos perversos en la acción y sus consecuencias. Finalmente, el éxito mismo hace surgir exigencias siempre mayores. Por eso la experiencia siempre está en movimiento. Como lo decía Jaurès hay que “ir a lo ideal y comprender lo real” (Discurso de 1903, pronunciado en Albi, y dirigido a la juventud).

Una filosofía de la prudencia

Michel Soëtard podría objetar: ¿cómo evaluar los devenires potenciales?, ¿cómo elegir tal o cual forma de educación?, ¿según cuáles criterios? La respuesta está en retomar la idea aristotélica de la prudencia. Ciertamente, se puede estar de acuerdo con la imposibilidad de hallar un fundamento para la educación, pues lo que debe ser no puede deducirse ni de la ciencia ni de una filosofía de la educación. El comienzo de la modernidad es precisamente esta doble imposibilidad. Es necesario, entonces, que la persona se dé forma a sí misma, sin encontrar ningún camino ya trazado. El problema es que, en nuestra posmodernidad, no solamente los caminos no están trazados sino que se duda incluso de la posibilidad de caminar, de inventar un camino. En efecto, cuando se dio la revolución de la modernidad, salir de la seguridad del cosmos antiguo abría, sin embargo, la puerta a la esperanza histórica, aquella del progreso. Es esa esperanza de la que Kant hace eco en ¿Qué es la Ilustración? En el presente, los grandes relatos que daban sentido a la historia desaparecieron. No tenemos criterios que permitan situar la aventura educativa en la marcha de la historia.

¿Estamos entonces sin recursos? No necesariamente, pues la idea aristotélica de prudencia nos proporciona un instrumento teórico para pensar la acción en tiempos de crisis. Si se sigue a Pierre Aubenque (1999),

la idea de prudencia en la *Ética* a Nicómaco se expresa en tres tesis: 1) ninguna teoría —ciencia o filosofía— puede fundamentar la acción; 2) la práctica no está condenada a lo irracional pues hay una inteligencia de la acción; y 3) esta acción, si bien no puede ser fundamentada teóricamente, sí puede ser evaluada según criterios éticos (1999, L. VI, cap. IV).

La posición original de Aristóteles —entre el platonismo y el estoicismo—, consiste en disociar sabiduría y prudencia. La persona de acción no puede confundirse ni con el sabio platónico, ni con el sabio estoico que piensan la acción según el orden del mundo. Es en ese sentido que la teoría no puede fundamentar la acción. En tanto que la ciencia se ocupa de lo general e incluso de lo necesario, la acción tiene que ver con lo contingente. Es la lógica la que preside a la ciencia, mientras que la acción sólo puede relacionarse con una racionalidad argumentativa —dialéctica o retórica—. Pero, de otro lado, no se puede reducir la prudencia a la habilidad, la *phronesis* a la *metis*. Es como si Aristóteles escindiera en dos la problemática platónica: abandona la teoría de las ideas y las pretensiones del sabio para fundamentar la acción política o pedagógica, pero conserva la meta del Bien —que está más allá de la esencia—. Entonces sí, como lo señala Soëtard, la acción pedagógica debe afrontar este reto de conducir los aprendizajes instrumentales —*poiéticos*— sobre la base de la *praxis* —buscando la autonomía y la auto-finalidad de la persona—, es gracias a una teoría, pero a una teoría que solo puede ser ética, solamente ética (Soëtard, 2001, p. 116). Lo que puede guiar la acción pedagógica —guiar, nunca fundamentar—, es en últimas una ética. Por eso podemos decir que la prudencia es la estructura misma de la acción sensata, éticamente regulada, cuando se ha perdido tanto el cosmos antiguo —platónico— como la esperanza histórica que animaba la emancipación de la Ilustración.

Kant no podía plantear esta idea de prudencia porque la pensaba del lado de la habilidad y ponía la ética del lado de la moral y de sus imperativos categóricos. Con la prudencia se trata de imperativos hipotéticos —del tipo “si quieres esto entonces debes hacer aquello”—, o si se quiere, es una cuestión de medios. Pero Aristóteles diría más bien que se trata de

la *praxis* y que no se puede realmente aislar los medios de los fines. Es esta indisociabilidad de medios y fines lo que constituye la *racionalidad práctica* de la *prudencia* y, especialmente, de la prudencia pedagógica. Si la pedagogía trata de los problemas educativos, la cuestión pedagógica no depende ni de la responsabilidad del sabio ni de la del filósofo. Es algo así como que el conocimiento del efecto Pigmalión⁸ permite ciertamente aclarar las decisiones del pedagogo sobre sus consecuencias posibles, pero no lo excluye de la cuestión de saber si debe o no transmitir el dossier de tal o cual estudiante a su colega de la clase superior. La prudencia pedagógica consiste aquí en un análisis de contexto, una deliberación ilustrada por las ciencias y conducida de modo ético. Todo lo que se puede esperar es que el pedagogo adquiera lo que Aristóteles llamaba una virtud intelectual, es decir, la competencia de actuar con prudencia —según el *kairos*— y para el bien de su discípulo, con la inteligencia de los determinismos y en el respeto de su libertad.

No hay en nuestra posmodernidad otro regulador posible de la acción que la ética y el derecho. Obviamente, hay que reintegrar en la prudencia los tres momentos de la ética propiamente dicha —dignidad, solicitud, justicia—, de las pruebas de universalidad kantianas y de la sabiduría práctica, según la síntesis de Ricoeur (1990). Para nosotros, el pedagogo tiene necesidad de una filosofía que sea, ante todo, una fenomenología de la prudencia y una elucidación ética. Pues en el presente, la pedagogía está inserta en una antinomia ética: entre una ética de la excelencia y otra de la preocupación (Fabre, 2005). Esto traduce, de modo posmoderno, la distinción moderna que Soëtard recordaba entre libertad y perfectibilidad. Hay una diferencia entre la lógica social y pragmática —por ejemplo,

⁸ El efecto Pigmalión, en psicología y pedagogía, describe cómo la creencia de una persona puede influir en el rendimiento de otra persona. Tiene su origen en un mito griego, en el que el escultor Pigmalión se enamoró de una de sus creaciones: Galatea. A tal punto llegó su pasión por la escultura que la trataba como si fuera una mujer real, como si estuviera viva. El mito continúa cuando la escultura cobra vida después de un sueño de Pigmalión, por obra de Afrodita, al ver el amor que éste sentía por la estatua, que representaba a la mujer de sus sueños.

estatal— que desea “fabricar un ciudadano correcto” o “fabricar lectores” —la ciencia puede posibilitarlo— y la lógica pedagógica a la cual lo que le importa es “formar la persona que lee, la persona que escribe, la persona que se comporta moralmente” (Soëtard, 2012, p. 26). Así, la pedagogía es “una acción con miras a advenir lo universal en lo particular, quedando claro que el titular de la misma sigue siendo quien decide unirse o no a ello, aunque sea una evidencia matemática” (p. 60).

Conclusión

Soëtard muestra la paradoja de las sociedades contemporáneas. Si la educación ha llegado a ser clave para las naciones al punto que la instrucción hace parte del poder público, el sistema educativo se encuentra, actualmente, en plena crisis: “la crisis de la razón escolar acompaña la crisis de la razón moderna” (p. 111). Y no hay vuelta atrás —“exigir volver a lo antiguo”, “restaurar los valores perdidos”— porque “el reino del individuo se afirma cotidianamente con mayor fuerza”; “hemos entrado en la era del infinito de la persona y de su deseo de realización” (2012, p. 112). Así, la educación está en el centro de los problemas de las sociedades contemporáneas. Entonces, ¿qué hacer?, ¿fundar una “era nueva” desde experiencias educativas, así como la educación nueva lo deseaba después de la II Guerra Mundial? Después de “la nostalgia del todo tiempo pasado fue mejor” y “la utopía del paraíso terrestre de la libertad”, debemos abordar, según Soëtard, otro proyecto: concebir y asumir la acción pedagógica. Si el sistema educativo es un garante y un regulador, el pedagogo debe aferrarse a una finalidad superior que sería, en términos roussebianos, “la formación de lo humano del hombre”, es decir, un ser humano integral más allá del ciudadano útil. La pedagogía consiste en pensar praxeológicamente sobre el devenir humano, un quehacer que permite reconstruir el mundo en torno al interés por la persona, fundamentándose en su dinamismo natural y su poder de construirse a sí misma.

Referencias

- Aristóteles. (1997). *Ética Nicomaquea*. Madrid, España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Aubenque, P. (1999). *La prudencia en Aristóteles*. Barcelona, España: Grijalbo-Mondadori.
- Dewey, J. (2003). *Reconstruction en philosophie*. Universidad de Pau: Fàrrago.
- Durkheim, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires, Argentina: Schapire.
- Fabre, M. (2002). Les controverses françaises sur l'école: La schizophrénie républicaine. Dans *Enseigner et libérer*. Montreal, Canada: Les presses de l'université de Laval.
- Fabre, M. (2005). De la barbarie ou les deux sources de l'éthique éducative. Dans *Enseigner et former à l'éthique*. Montreal, Canada: Les Presses universitaires de Laval.
- Houssaye, J. (1994). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Juliao, C. (2011). El imposible pero necesario oficio de maestro. Recuperado de: <http://www.cedal.org.co/index.shtml?apc=h1b1---&x=567&cmd%5B126%5D=c-1-%2753%27>
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France: Seuil.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.
- Soëtard, M. (2002). Sciences de l'éducation ou sens de l'éducation? L'issue pédagogique. Dans *Manifeste pour les pédagogues*. Paris, France: ESF.
- Soëtard, M. (Ed.). (2012a). *Méthode et philosophie. La descendance éducative de l'Emile*. Paris, France: L'Harmattan.
- Soëtard, M. (2012b). *Penser la pédagogie. Une théorie de l'action*. Paris, France: L'Harmattan.

¿Por qué continuamos enfatizando la historia de la filosofía?



Leonardo Marques Kussler
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Introducción

Sería una tontería dudar que la filosofía es un arte milenario con capacidad formativa en la educación humana. Sin embargo, parece haber poco énfasis en estudios sobre su aplicación y su peculiaridad en la formación de quien busca sus recursos en la contemporaneidad. Sin duda, la realidad educativa, en particular la de Brasil, no proporciona exactamente lo que se espera de una disciplina que tiene condiciones de promover individuos al reconocimiento de su subjetividad, al ejercicio de la ciudadanía, al pensamiento autónomo y naturalmente *dubitativo*.

En el presente capítulo, exploramos algunos rasgos de la problemática *formación filosófica brasileña*, en sus más variados ámbitos, enfatizando tanto: 1) el carácter formativo de los docentes —que son responsables de la educación y la promoción del papel formativo filosófico en las escuelas y universidades—; como 2) el sentido y la importancia de la formación filosófica para el ser humano. Por lo tanto, promovemos aquí un estudio exploratorio acerca de la utilización de la filosofía en la enseñanza brasileña y problematizamos el contenido de la metodología empleada. Entendemos que los parámetros curriculares brasileños *orientan* el modo de proceder de la educación filosófica nacional, abarcando aspectos no tan prioritarios —como temas y autores históricos de filosofía sin que medie, necesariamente, una contextualización a la complejidad de la realidad contemporánea—. Lo anterior, en detrimento de elementos transdisciplinarios y promotores de la autonomía de los sujetos, como la creación de espacios de discusión, que alían la capacidad para el diálogo, la escucha, la argumentación y la lógica de proyectos, que, bien empleados, auxilian en otras disciplinas y forman un ser humano más pleno de potencialidades. Por lo tanto, dividimos el capítulo en dos secciones. En la primera, se analizará cómo la filosofía perdió su carácter de *formación cultural* y se convirtió en una forma de *educación sofisticada*, es decir, se atiende a sus aspectos históricos y conceptuales, sus discursos teóricos, perjudicando la promoción de un pensamiento propio y de la capacidad para la argumentación dialéctica-dialógica. También resaltaremos cómo la institución de la filosofía como disciplina obligatoria en las series de la enseñanza media brasileña no retrata exactamente lo que se preveía en el proyecto inicial, pues no hay una gran inversión en la creación de espacios filosóficos, de hecho, pero se restringe de su historia la capacidad creativa e investigativa propia del proceso del filosofar. Por último, abordaremos cómo parte de la limitación del papel formativo filosófico brasileño se encierra en la formación docente y en el modo en que las universidades forman a sus profesionales, que reproducen una matriz filosófica reconocidamente superada y conflictiva con sus objetivos teóricos.

En la segunda sección, proponemos algunas alternativas y relatos de experiencias exitosas en el intento de superar la dicotomía *Historia de la Filosofía* por *Temas de [Historia de] la Filosofía*. De este modo, mostraremos cómo hay necesidad de una *formación identitaria* de la filosofía brasileña, reconociendo pensadores oriundos de Brasil y sus contribuciones filosóficas, lo que, por sí solo, hace avanzar el intento de pensar una filosofía a partir de Brasil, y no sólo con base eurocéntrica, que es cultural, social, económica y políticamente distante. Esbozamos, también, la capacidad transdisciplinaria de la filosofía en proyectos que relacionan estética y ciencia, entre otras áreas, lo que propicia una formación más completa y destaca las intersecciones multifacéticas de la realidad. Por último, abordaremos sumariamente la comprensión de filosofía como un *modo de vida*, que apunta a lo que se quiere para la formación filosófica contemporánea: una filosofía capaz de transformar la vida de quien realmente se compromete a vivir filosóficamente, es decir, comprende e instaura el sentido de la filosofía en su vida cotidiana.

La relevancia de la formación filosófica: de la antigüedad a la contemporaneidad

La filosofía presenta, desde sus fundamentos, el aspecto *formativo* del ser humano. Paradójicamente, la filosofía occidental se configura como un modo de comprensión del mundo, de producción de conocimiento, pero también se propone como modo de formación y educación de quien filosofa, de modo que hay teoría y práctica en su esencia —a diferencia de la propuesta sofística, donde había una preocupación de formación de orden político, profesional—, sin necesariamente atenerse a los elementos existenciales y de identificación del conocimiento con el modo de ser del individuo. La educación, comprendida como formación cultural —*paideia*—, se establece en la cultura griega como forma de justificar la singularidad de las realizaciones de la comunidad y del registro de éstas a la posteridad, reconociendo la herencia cultural de otros pueblos de la época y su cultura como forma del ideal formativo (Jaeger, 1995, p. 7).

En oposición a la formación sofística, la formación filosófica preveía, desde el inicio del período greco-occidental, una educación para convertirse en alguien más virtuoso, capaz de pensar acerca de la realidad con otros ojos y ser crítico ante la comprensión del mundo de su época. El modo de hacer filosofía socrático-platónico se presenta como una forma educativa preponderantemente dialógica, es decir, conforme se establece una relación de diálogo es que el aprendizaje toma forma y la formación se desarrolla a lo largo del trazado formativo, en un movimiento dialéctico incesante de comprensión de sí mismo y del mundo.

Después de la asimilación del modo de formación filosófico pagano por el cristianismo medieval, y a partir de los primeros siglos d.C., la función filosófica perdió mucho de su carácter formativo. Adquirió mucho más un carácter especulativo, ya que la teología se apropió de las herramientas y del modo de formación procedentes de la filosofía griega. Es sólo en los siglos XVIII-XIX que el perfil filosófico de ocupación formativa retorna a la escena, como aspecto de *humanitas* —el correspondiente latino a la *paideia* griega—, que vuelve a encender la preocupación por un ideal de formación, de una búsqueda por un modo de ser más auténtico basado en ciertos valores renacentistas, valores revisitados del período clásico grecorromano. Este movimiento se conoció como *humanismo*, y restableció los parámetros filosóficos en preocupaciones que enfatizaban el bienestar del ser humano, la dignidad y el optimismo acerca del proceso de la comprensión humana.

En el momento en que la literatura clásica es redescubierta y renovada hay una valorización de un proyecto que celebra la vida y sus placeres, en detrimento del *paraíso perdido* de la Edad Media (Blackburn, 1996, p. 178). Además de ese movimiento, podríamos citar el romanticismo, que también surge como una forma de crítica en respuesta al iluminismo racionalista, en defensa de la subjetividad libre, de la imaginación y del aspecto emocional y creativo del arte, especialmente expresado en autores como Kant, Herder y Schiller (Blackburn, 1996, p. 331). A propósito de

Kant (1999) y Schiller (2002), el primero defendía que, de hecho, no se enseñaba filosofía a quien estaba dispuesto a aprender, sino a filosofar. El segundo apostaba en la experiencia estética como modo de formación de la subjetividad y del carácter ético y moralizante de un ser humano. De ese modo, ambos pretendían aliar la conceptualización filosófica a la experiencia filosófica, no por un aspecto meramente teórico, sino práctico, procesal y performativo. Posteriormente, la filosofía quedó parcialmente restringida a la comprensión filosófica del positivismo lógico, que redujo drásticamente la función filosófica al análisis del discurso científico.

Hecho el panorama básico filosófico, nos adentramos ahora a la cuestión del sesgo práctico, en lo que se refiere a la filosofía como disciplina obligatoria, desde 2008, en los currículos escolares brasileños. En otra ocasión, publicamos otro estudio sobre el retorno de la filosofía a los currículos nacionales escolares, en la enseñanza media, destacando cómo su aplicación era problemática (Kussler, 2011). De antemano, destacamos que cuestiones como adecuación temática, formación docente, reproducción de conocimiento, entre otras —que se desarrollarán, detalladamente y de modo actualizado, en la segunda sección de este capítulo— todavía siguen siendo grandes obstáculos y factores determinantes para el problema de la conducción de la formación filosófica en el Brasil del siglo XXI.

En términos de reestructuración de las directrices educativas brasileñas, la alteración del Art. 36 de la LDB (Brasil, 2008) revoca la necesidad de que los estudiantes de enseñanza media entiendan estrictamente conocimientos específicos de la filosofía para aplicarlos en el ejercicio de la ciudadanía —teniendo en cuenta que, antes de 2008, sólo algunas escuelas optaban por incluir las disciplinas de filosofía y sociología, pues no eran obligatorias—. Sin embargo, la enseñanza fundamental aún no ha sido contemplada con esa reestructuración, y no hay que decir que tres años de la enseñanza media, normalmente con carga horaria mínima, no son suficientes para que se desarrolle una cultura del ejercicio de la filosofía, especialmente con base en la normatización y con foco en el contenido.

En este sentido, es sorprendente que, incluso sin ninguna mención a la reducción de la filosofía a su historia —es decir, a sus autores y sus principales tesis—, esta práctica se vuelve cada vez más común entre los profesores de la disciplina en la enseñanza media. Sin embargo, vale resaltar que los libros didácticos, organizados por autores conscientes de esta cuestión, en su gran mayoría, siguen siendo formulados de dos maneras: 1) cronológicamente, presentando a los autores en una línea temporal única, mostrando cuáles autores y temáticas sucesivamente; y 2) temáticamente, que, en la práctica, se reduce a un reajuste de temas al modo cronológico de libro didáctico o fuera de una línea cronológica lineal, pero aún presentando filósofos principales y sus tesis. Como resalta el libro de orientaciones curriculares, la filosofía debería guiarse por un papel formador, capaz de articular contenidos, nociones y temáticas de modo continuo y más duradero. Debería tener por lo menos dos horas semanales, lo que no siempre o casi nunca ocurre en la mayoría de las escuelas, a diferencia de un folleto informativo (Brasil, 2006, p. 15).

Los problemas éticos, teológicos, de nuevas tecnologías, de dilemas y cuestiones existenciales deberían ser debatidos de forma más abierta, sin la necesidad del llamamiento a los grandes autores filosóficos históricamente consagrados a cada instante. Tal comportamiento fácilmente se reduce a un tipo de adoctrinamiento y restringe el trabajo de discusiones y la creación de espacios auténticamente discursivos. La memoria de fechas de autores, frases célebres, títulos de libros y conceptos principales de filósofos no nos hace capaces de *ejercitar* la filosofía —en tanto búsqueda por un *saber* que mejora nuestro modo de ser—, pues reduce la filosofía a la discusión teórica y, a veces, la hace algo vacía en la vida de los estudiantes, por falta de una relación más transversal y transdisciplinaria con la realidad y con la vida cotidiana.

Sabemos que, después de haberse convertido en disciplina obligatoria —en el presente en amenaza— en el territorio nacional hay vestibulares y concursos públicos que prevén cuestiones de historia de la filosofía. Pero lo anterior no justifica su reducción sólo a su sesgo histórico, resalta la

visión estereotipada de que filosofía sirve para enseñar sobre los grandes pensadores y formar buenos reproductores de sus conocimientos. En el art. 35 de la LDB (Brasil, 1996), figuran como finalidades de expectativa formativa y de aprendizaje de los alumnos tres aspectos principales y problemáticos para la consolidación de la tarea formativa filosófica en la educación brasileña: 1) continuidad de los conocimientos elaborados en la enseñanza fundamental; 2) preparación para el trabajo, para la ciudadanía y para la posibilidad de seguir aprendiendo; y 3) perfeccionamiento del estudiante, con aspectos éticos, autonomía intelectual y criticidad en el pensamiento. Ahora, seamos honestos: 1) ¿cómo trabajar la continuidad de la filosofía en la enseñanza media en una disciplina que difícilmente existe en la enseñanza fundamental de gran parte de las escuelas?¹; 2) ¿cómo preparar para la ciudadanía con una disciplina con una carga horaria ínfima y que se reduce a un tenor histórico, difícilmente abordando cuestiones de ciudadanía prácticas?, y 3) ¿cómo hacer que el estudiante de enseñanza media sea alguien más autónomo si su base filosófica se reduce a la lectura y a la reproducción de un compendio de filósofos, que reduce el aspecto crítico y de formación ética al círculo de discusión fomentado por reflexiones sobre conceptos específicos de autores sin necesariamente la debida aplicación y abstracción?

Algunas propuestas —lejos de ser, aquí, consejos y recetas— posibilitan la creación de espacios discursivos más amplios, además de las jerarquías histórico-filosóficas, lo que es un buen camino, pues permite que los educandos superen la dicotomía autor-concepto. A diferencia de lo que afirmó Schopenhauer (2001), en *Sobre la filosofía universitaria*, el Estado no obliga a enseñar determinada tradición filosófica, pero sugiere libros didácticos y metodologías para la fundamentación del docente. En primer lugar, la filosofía, en cuanto disciplina de los más variados niveles

¹ A pesar de que aún no era muy común, tuve la oportunidad y el placer de trabajar con la enseñanza de Filosofía en dos escuelas municipales de Enseñanza Fundamental de una ciudad del interior de Rio Grande do Sul, y hubo un resultado muy positivo con la aplicación de algunas, que incluían la creación de juegos de interpretación de personajes (RPG) y discusión libre, lo que los auxiliaba en la ejecución de tareas de otras disciplinas, como en la escritura de redacciones, proyectos de Ciencias y en la desenvoltura para presentaciones en general.

educativos, debe promover momentos de relajación existencial, es decir, hacer que el estudiante consiga abstraerse, desplazarse de su vida prosaica, previendo, obviamente, un retorno con nuevas ideas para resolver sus problemas. Por otra parte, está previsto en los *Parámetros Curriculares Nacionales* que exista una mayor contextualización no sólo de la filosofía con las demás disciplinas, en el sentido de transdisciplinariedad, sino también en los ámbitos personal, político, social, económico, científico, cultural, entre otros (Brasil, 2006, p. 57).

Clases de filosofía que no hacen que los estudiantes salgan de ellas pensando en proyectos para sus vidas, en problemas cotidianos, no están cumpliendo con su función formativa. Los debates promovidos deben tener conexión con temas filosóficos que tengan sentido para aquellos educandos, haciéndolos capaces de buscar fuentes filosóficamente significativas —que no necesariamente sean libros de filosofía, sino también otras gramáticas y medios— por libre y espontánea voluntad, enriqueciendo el debate, la forma de escritura y la formación de la subjetividad. Al final, la formación prioritaria de la filosofía debe basarse en el aspecto enriquecedor de su postura ante el mundo, de sentido crítico y de racionalidad autónoma, promoviendo la ciudadanía y una visión más crítica de la sociedad en la que nos insertamos. Sin embargo, como veremos a continuación, tales prácticas están íntimamente relacionadas al modo de formación universitaria de los profesores que actúan en las escuelas, que necesitan dejar tales parámetros de la enseñanza de filosofía más transparentes a sus alumnos y a las escuelas en que enseñan.

La tradición en la filosofía brasileña y los posibles reflejos de su superación

Al final de la década de los años noventa, el profesor Oswaldo Porchat Pereira, con ocasión de su jubilación, presentó un discurso edificante a los estudiantes de la USP, nacionalmente conocido en el ámbito de la filosofía. En su discurso, Porchat (2010) resaltó la necesidad de repensar el modo

de constituirse de la investigación en filosofía en Brasil. La crítica, de casi veinte años, retrata una limitación muy anterior, que es la herencia de la tradición estructuralista francesa de *Historia de la Filosofía*, que debería ser un paso inicial para la investigación filosófica y no su fin. Sin duda, el discurso es un tipo de *mea culpa*, pues destaca la responsabilidad —personal y general— por el papel formativo y la influencia de esa tradición instituida en los cursos de filosofía brasileños, que perdura hasta el presente. El mayor problema de esa tradición historiográfica a la que estamos todavía vinculados es su propia limitación filosófica, pues no se propone algo genuinamente filosófico cuando nos rodea una formación que debería ser propedéutica al ejercicio filosófico.

La formación docente en el área de filosofía, desgraciadamente, como constató Oswaldo Pereira, todavía es precaria en lo que se refiere al proceso de filosofar libremente, con capacidad de realizar una lectura más *fenomenológica*, es decir, más lejos de nuestros propios prejuicios y más cercana las cosas. Por otra parte, el reconocimiento de nuestros prejuicios es una de las tareas más difíciles cuando nos proponemos filosofar, pues siempre estamos dentro de determinada tradición, bajo diferentes aspectos de autores, entre otros (Gadamer, 1999). Los docentes de filosofía brasileños todavía están, en gran parte, estancados a la sistemática estructura histórica, promoviendo la formación de *historiadores de la filosofía*. Esto quedó claro cuando tratamos, en la primera sección, sobre el carácter de las clases expositivas y dimensionadas al contenido histórico-conceptual de la filosofía que, reiteramos, forma parte del proceso filosófico, pero no lo encierra como un todo. Ser un *comentarista de filosofía* es diferente de ser un *filósofo*, pues el estudio de determinado autor o determinada tradición filosófica es diferente de una proposición de un pensamiento propio, de una discusión actual y regional.

El papel formativo de la educación básica está limitada al tipo de formación de los docentes, que difícilmente rompe con las barreras de la iniciación filosófica a los principales autores bajo determinado punto

de vista. Imaginemos una clase de arte en donde sólo fuera posible reproducir obras de artistas reconocidos. No es eso lo que se prevé en los parámetros curriculares del área, porque son varios los tipos de expresión —artes visuales, artes escénicas, música, danza, entre otras—. Ciertamente, los estudiantes piden mucho más de lo que la antigua educación artística ofrecía, pues necesitan condiciones para expresarse estéticamente de diferentes modos. Obviamente, comprender la tradición es esencial para cualquier área del saber, pero toda comprensión histórica es un proceso de aprendizaje para lo que viene después de ese movimiento de conciencia de la tradición. En ese sentido, así como las demás áreas del saber se modificaron y se actualizaron, lo mismo debe ocurrir con la filosofía en relación con su enseñanza.

Al limitar el proceso filosófico, se limita también el ánimo y la tolerancia del espíritu naturalmente creativo de niños, jóvenes y adultos que anhelan espacios de discusión, proposición de ideas y problemas de diferentes realidades. Este problema parece haber sido parcialmente resuelto en lo que se refiere a la literatura, por ejemplo, pues hay autores propiamente brasileños, que crean *literatura brasileña* y no sólo adaptan *literatura extranjera* a la realidad brasileña. Son áreas diferentes —la filosofía y la literatura—, pero pueden contribuir una a la otra, como demuestran innumerables producciones intelectuales en ese sentido. Uno de los proyectos más creativos y osados, en contra del flujo principal, es el del grupo FIBRA², del profesor Paulo Margutti Pinto, ex profesor de la UFMG, que propone el estudio de los reflejos de la filosofía en Brasil y de los pensadores propiamente brasileños que propusieron filosofías sistemáticas o no. Iniciativas como ésta muestran la capacidad filosófica brasileña

² El Grupo FIBRA —filosofía en Brasil— actúa en el contraflujo de los currículos universitarios, pues asume la necesidad de pensar a Brasil como un polo que propone filosofía brasileña, es decir, que no se basa única y exclusivamente en la tradición de historia de la Filosofía, pensamiento de nuevas tradiciones y tendencias filosóficas que pueden ser estudiadas paralelamente a las de los filósofos más conocidos. *Grupo Fibra*, para más información, ver: <https://sites.google.com/site/filosofiadobrasilgrupofibra>

y la perspectiva de un nuevo proceso formativo de los docentes de filosofía en Brasil, lo que ciertamente repercute en la práctica posterior de éstos, sea como docentes de educación básica o enseñanza superior.

Volvemos a la propuesta de filosofía de Schopenhauer, que exalta al filósofo en detrimento del profesor de filosofía, que nos incita a pensar propuestas educativas que no restrinjan la creación filosófica, crítica y de espíritu libre y cuestionador, pero que la fomenten y la impulsen. Tal vez, una de las propuestas a ser desarrolladas sea la aproximación con otras áreas del saber, con otros cursos, con otras disciplinas, de modo que el carácter y la perspectiva de la transdisciplinariedad se envuelva y promuevan un filosofar más rico y capaz de repensar la realidad, que proponga nuevos cuestionamientos y dé nuevas respuestas a las molestias ya conocidas y, a veces, mal resueltas y no sólo en disciplinas objetivas, tales como lógica, que deja traslucir un carácter instrumental/formal de la filosofía. La filosofía que se basa en la estética, en la biología, en la literatura, en las ciencias jurídicas, entre otras áreas, tiene mayores condiciones de inserción en los medios, en las publicaciones y en el público objetivo de quien busca contenido filosófico. Esto auxilia a promover mayores y mejores espacios discursivos que, a su vez, difunden el espíritu filosófico en otros ámbitos y refuerzan la formación filosófica con las prerrogativas inherentes a un proceso filosófico más complejo.

Otra propuesta, que revalida y da nuevo sentido a la filosofía más allá de su aspecto histórico-conceptual, es la propuesta experiencial, que retoma el proyecto filosófico de la antigüedad en donde la filosofía era tomada como una experiencia práctica la cual formaba parte del proceso de autoconocimiento y de cuidado con la propia existencia. Más precisamente, resaltamos aquí los estudios de Hadot (2006) y Foucault (2006) —a pesar de las eventuales críticas en cuanto a sus tesis—, que retomaron y tornaron mundialmente público el propósito de la filosofía

en la antigüedad, especialmente a partir de la tradición socrático-platónica. En líneas generales, la propuesta se basa especialmente en el argumento de que la Filosofía debería ser, ante todo, un modo de vida, es decir, que su función primordial sería transformar el modo de vida de las personas. En este sentido, hay un llamamiento mucho mayor a la formación y a la conversión de un sujeto a un determinado grupo de reglas de vida que a técnicas de retórica, oratoria y representación política. Lo que importa, en ese panorama, es la experiencia filosófica, pues la filosofía es comprendida aquí como un proceso de auto-comprensión y de cuidado de sí mismo. De modo que, fundamentalmente, filosofar es intentar comprenderse mejor, intentar ser un sujeto más virtuoso para que se pueda actuar más allá de sí mismo, es decir, se trata de una búsqueda para llegar a ser mejor para actuar, calificadamente, en la mejora de quien y de lo que nos rodea; se trata, pues, de una perspectiva ética y política.

La propuesta presentada en el párrafo anterior también nos hace cuestionar sobre cómo es posible vivir filosóficamente en la actualidad. Obviamente, no estamos pensando en reanudar el modo de vida de la Grecia antigua, a modo de un experimento antropológico, sino en repensar de qué manera los aspectos de la ética —área fundamental de la investigación filosófica— son realmente aplicados a nuestras vidas, cómo sería llevado a la práctica la búsqueda por la sabiduría, para no vagar en discursos teóricos que tienden a no ser aplicados. Por otra parte, la formación filosófica también nos hace pensar en el restringido campo de actuación de quien se forma en filosofía, en Brasil. Pensemos, por ejemplo, en los innumerables casos de profesionales que actúan en las áreas de ciencias jurídicas, de la publicidad y propaganda, del diseño, la asesoría de prensa y asesoría política, que promueven grandes trabajos en diversos países con base en una formación universitaria en filosofía; algo que, en Brasil, es prácticamente impensado, por la misma razón que limita nuestra formación de profesores de filosofía: falta de tradición cultural filosófica en el país.

La Filosofía debe guiarse por una formación amplia, ofreciendo aspectos de educación humanista, ética y de características inherentes al proceso filosófico, que engloba una lectura fenomenológica de la realidad y modos de resolución de conflictos, reflexión acerca de problemas y proyectos de planeamientos futuros. Otra carencia característica y que ocasiona limitaciones en el *modus operandi* de la filosofía contemporánea, especialmente en Brasil, es la falta de ambientes propios para el diálogo filosófico de matiz socrático-platónico. Ambientes académicos y congresos instituidos en estos, a veces, acaban por limitar la discusión a un determinado autor y su discurso teórico, lo que conduce, una vez más, al paradigma que intentamos problematizar aquí. Dinámicas que no reflejan el modo de pensar y el punto de vista de aquellos que toman parte en aquel ciclo discursivo.

Como la filosofía es un arte de pensar diferente, buscar explicaciones y revisar modos de encuentro de mundo, puede servir como un tipo de contrapunto a la educación con base tecnicista, ofreciendo soporte para un pensamiento más libre y no necesariamente ligado a la formación estrictamente profesional. Ciertamente, la educación como elemento formativo, en sus diferentes niveles, debe proporcionar un respaldo teórico en lo que se refiere al proceso de preparación y presentación de niños, jóvenes y adultos al mundo del trabajo, pero no solo guiarse por este sesgo, pues se acaba de cosechar la potencialidad proporcionada por una formación más humana y no tan limitada a meros aspectos prácticos.

Consideraciones finales

Por ser parte de las ciencias humanas, la filosofía acaba quedando de lado cuando se discuten reformas educativas. Sin embargo, dentro de su propio núcleo, por considerarse una disciplina consagrada y de tradición histórica, a veces deja de hacer su movimiento de rotación sobre su propio eje, es decir, se olvida de pensar sus tareas en el siglo XXI, su función en la

formación de sujetos y el desarrollo del conocimiento científico. Por eso, las publicaciones en este sentido son esenciales para la creación de círculos discursivos, a partir de los cuales es posible reflexionar sobre el propósito y el alcance de la(s) filosofía(s) en el presente. Metafóricamente, cuando quien busca la filosofía y se perfecciona por la mejor comprensión de ésta deja de cuestionarse sobre su propia base, se trata de una situación similar a los miembros de una embarcación que no se preocupan por fugas mientras hay fluctuación.

En este capítulo, fue posible relatar, aunque sucintamente, cómo la filosofía era aplicada en la antigüedad y cómo su función fue variando a lo largo de nuestra historia. En la primera sección, de modo especial, destacamos cómo la filosofía viene siendo tratada como disciplina obligatoria y cómo las directrices educativas brasileñas se han aplicado en las escuelas. En el caso de los profesores de la enseñanza superior, se forman con énfasis en la tradición estructuralista histórica, que centraliza la filosofía en elementos temático-históricos, de modo que la reflexión y el pensamiento autónomo son relegados a segundo plano, mientras que la apropiación de conceptos y argumentos consolidados son reestructurados.

En la segunda sección, abordamos algunos ejemplos de prácticas que buscan reconducir y restablecer la función filosófica de modo más integral, como las acciones del grupo FIBRA, que instituye el estudio sobre el pensamiento brasileño y la filosofía propiamente con identidad brasileña. Esto traduce, del modo más directo, las expectativas de quien busca la filosofía en suelo brasileño, con problemáticas más regionales y en un lenguaje con el que mejor nos identificamos. Enfatizamos, también, la creación de iniciativas y proyectos transdisciplinarios, mostrando cómo la filosofía tiende a ganar y ser mejor comprendida dentro de sus potencialidades al exponerse y tejer relaciones dialógicas con otras áreas del saber. Además, propusimos retomar el sentido filosófico, entendido

como un modo de vida que da el tono práctico que la filosofía tanto anhela y se remonta al período clásico de su práctica occidental, cuyo objetivo era aconsejar cuando había problemas existenciales y proponer transformaciones en el cómo encaramos nuestras vidas.

Por último, reiteramos que la propuesta no cierra las posibles discusiones sobre la temática de la formación filosófica —especialmente pensada en la realidad brasileña contemporánea— pero, avanza en algunos aspectos que carecen de oportunidades para la elaboración y reflexión. La filosofía pensada como disciplina además de su contenido regimental es esencial para la búsqueda por nosotros mismos, la buena conducción de nuestras vidas y las explicaciones de mundo que tanto necesitamos. Por eso, reflexionar sobre las faltas y los elementos a ser repensados en la práctica de la enseñanza de filosofía es tan saludable y contribuye a la mejora de ésta, además de posibilitar nuevas formas de actuar como docentes y de formarnos como sujetos inquietos que somos.

Referencias

- Blackburn, S. (1996). *The Oxford Dictionary of Philosophy*. Oxford, USA: Oxford University Press.
- Brasil. (1996). *Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.
- Brasil. (2006). *Ministério da Educação. Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*.
- Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes: Martins Fontes.
- Gadamer, H. (1999). *Hermenêutica filosófica traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes.

- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid, España: Ediciones Siruela.
- Jaeger, W. (1995). *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Kant, I. (1999). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep.
- Kussler, L. (2011). A filosofia [re]volta nas escolas. *Revista Pandora*, 28, 59-73.
- Porchat, O. (2010). Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em Filosofia. *Fundamento*, 1, 18-33.
- Schiller, F. (2002). *A educação estética do homem numa série de cartas*. São Paulo, Brasil: Iluminuras.
- Schopenhauer, A. (2001). *Sobre a filosofia universitária*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Territorios otros para ensayar filosofía



Adriana Barrionuevo
Universidad Nacional de Córdoba

Este capítulo sedimenta el desarrollo de un proyecto de extensión universitaria que consistió en la realización de encuentros semanales en un centro socioeducativo de régimen abierto¹. A este centro asisten adolescentes que, por faltas penales, fueron reclutados en un *régimen* carcelario —obviamente cerrado—. Bajo libertad, pero aún judicializados, concurren como parte del régimen a los talleres que la institución les ofrece.

¿Y nosotros, estudiantes y profesores de filosofía, qué tendríamos para ofrecer allí? Apostamos a poner en juego aquello que, se supone, habíamos aprendido en la Facultad de Filosofía: hablar y escribir, o, mejor dicho, pensar hablando y escribiendo. Una creencia nos impulsó: pensar es una experiencia vital porque tiene relación con el modo en que vivimos,

¹ Los encuentros se realizaron en el Centro Socioeducativo de Régimen Abierto (CRA) Paulo Freire —referido comúnmente como “el Freire”— dependiente de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de la Provincia de Córdoba. Estos encuentros se realizan con un formato de taller o conversatorio una vez por semana durante dos años y se inscribe con el título *Contar, escribir, conversar... Experiencias de pensamiento en el Centro de Régimen Abierto Paulo Freire*, en la Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba y como *Dar a pensar* en el Programa de Voluntariado Universitario, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación Argentina.

con una manera de relacionarnos con la vida propia y con la de los otros, con las razones y pasiones que movilizan sentidos. “Dar a pensar”² —uno de los nombres que tuvo el proyecto inicial— habilita la palabra del otro no con el objetivo ratificar lo que ya creemos saber, y el otro no sabe, sino por lo que la conversación permite pensar, aún a costa de lo que somos o podemos dejar de ser.

Tal vez, lo que más nos desestructuró fue que se tratara de un régimen abierto, pues no se dio el reclutamiento obligatorio al que estamos acostumbrados quienes trabajamos en la escuela. Fue escasa la continuidad en la presencia de los chicos y fue esta situación la que hacía fracasar cualquier intento de desarrollo, de vuelta atrás para retomar lo conversado o de cumplimiento de un objetivo a futuro. Los vaivenes en la entrada y salida de los chicos al proyecto y a cada encuentro de taller intensificó lo que en “el Freire”, una vez por semana, durante dos horas, podría suceder. La brevedad de los encuentros contrastaba con el tiempo de reunión —presencial y virtual—que dedicábamos a planificar cada taller. La fuerza de lo que allí pasaba no respondía a la precaria sucesión temporal del Freire, y a las no menos precarias reuniones pre y pos encuentro. “Precarias” porque cualquier imprevisto requería de una improvisación que, si bien nos daba la certeza de que habernos preparado no había sido en vano, nos volvía a dejar tambaleando con más preguntas. Lejos de abandonar, fuimos andando sobre la convicción de que existen coyunturas en las que lo importante es la ocasión para poner a prueba lo que se dice y, así, ponerse a prueba uno mismo. Poner a prueba lo que uno dice para no reducirlo a la condición de simple discurso razonable o funcional, sino ensayando cómo se encarna en lo que uno hace y cómo va tomando cuerpo otra forma de vínculo.

La sedimentación de este trabajo se aglutinó en cuatro textos, escritos a partir de la experiencia de dos años, de modo tal que la escritura no se redujo a narrar lo que pasó en el desarrollo del taller sino a reflexionar

² Expresión que pertenece a Carlos Skliar.

en el trasfondo. Ninguneamos siempre la tentación de escribir sobre los chicos o de interpretar sus pensares y decires. Esquivamos la idea de que, en algún punto, las diferencias se superan adaptándolas o igualándolas a algún yo —mucho menos a nuestro yo o a nuestras vidas— o a modelos e ideales sugeridos o impuestos. Cuando se pasa por la experiencia y se pone a prueba un discurso, lo que el encuentro con otro muestra es la inevitable parcialidad de aquel, o sea, lo incompleto del modo de encararlo que uno tiene, la sordera o la ceguera propias de cualquier posición. Sostener los talleres, y sostenerlos en este libro, no implica completar un discurso, sino que es en estos espacios donde se construye el discurso y se empuja la experiencia.

La actividad que realizamos en el Centro de Régimen Abierto Paulo Freire implicó el desafío de incorporarnos a una situación novedosa para lo que estábamos habituados a hacer como estudiantes, docentes o investigadores. Por ello, no íbamos a transferir una experiencia ya realizada ni poner en juego un marco teórico ya elaborado para una intervención particular. Comenzamos a andar a tientas, balbuceando. Más bien nos llevamos por intuiciones, por la sospecha y la confianza de que en la exploración podría construirse una situación potente para pensar en situación. El espacio era nuevo y lo aprovechamos. Sin embargo, fue necesario habitarlo, es decir, montar la escena que nos permitiera hacer de ese lugar un tiempo para pensar con otros, entre palabras.

Una de las primeras cosas que los jóvenes que participaron en los talleres que realizamos semanalmente nos enseñaron fue que *se ambienta* cuando se va a un lugar al que no se pertenece, del que aún no nos hemos apropiado y que, por lo tanto, andamos mirando y a la vez actuando para ver qué pasa allí y cómo podemos quedarnos allí. Hay que explorar el territorio recorriéndolo, lo cual no es apenas una cuestión cognitiva. De antemano se pueden tener datos —incluso precisos y detallados que definen el lugar— y hasta tener un mapa. Sin embargo, es preciso mirar, tocar, respirar, moverse con cautela hasta poder ser un habitante del lugar.

T: —Por ejemplo, le pregunto a lx: ¿cómo te llamás?, ¿de qué barrio eres?, ¿cuántos años tenés? Vas a un baile, y vas de un lado a otro. Ambientás acá, ambientás allá.

R: —¿Nosotros qué estamos haciendo ahora?, ¿estamos haciendo alguna de esas dos cosas, ambientar o hacer ambiente, o no?

B: —Sí, porque estoy conociendo personas.

R: —¿Y eso qué sería?, ¿ambientar o hacer ambiente?

B: —Hacer ambiente.

R: —¡Aaaaah!, ¿por qué no ambientar?

B: —Porque eso es cuando salís a la calle a ambientar.

R: —Y si saliéramos ahora todos juntos, por ejemplo, nos vamos a la plaza, ¿ahí estaríamos ambientando?

B: —Claro, nos vamos a ambientar.

O: —Pará, a mí ya se me hizo lío otra vez. Disculpame, pero (Risas). Ambientar, ¿se ambienta en la calle no más, o se puede ambientar en cualquier lugar?

B: —¡En cualquier lugar!

O: —¡Ah, está!

F: —Pero, ¿y por qué no estamos ambientando acá?

O: —Porque no nos conocemos.

B: —¡Acá sí! Yo estoy ambientando acá, porque yo acá no conozco a nadie.

F: —Entonces ambientar y hacer el ambiente, ¿es lo mismo?

B: —¡Claro!

Buen ambiente, denso o cómodo. El ambiente está malo. ¿Qué tal el ambiente? El término suele usarse en el lenguaje coloquial ajustándose y desviándose de las definiciones de diccionario. El origen de la palabra remite al latín *ambiens* (*entis*), y el significado más literal es “lo que rodea o cerca”. Puede usarse como adjetivo para referir al fluido, aire o atmósfera que rodea un cuerpo y, siguiendo esta semántica, aludir a las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, entre otras, de un lugar, de una reunión, de una colectividad o de una época. Hablar de condiciones significa, más allá de que puedan ser suficientes o necesarias, que estamos en el terreno del tal vez, pues no se puede hacer una afirmación con tono

de sentencia cuando se habla de condiciones. El ejemplo más cercano es el ambiente climático, pues a pesar de que se puede estar al tanto de las condiciones meteorológicas y —por lo tanto— conocerlas y calcularlas, de todos modos deja un margen impredecible que impide hacer una afirmación categórica. Es posible que por tratarse de una afirmación hipotética —pues sólo disponemos de condiciones— cuando el diccionario define el término en modo verbal, alude a “sugerir, mediante pormenores verosímiles, los rasgos históricos, locales o sociales del medio en que ocurre la acción [...]”, o “proporcionar a un lugar un ambiente adecuado, mediante decoración, luces, objetos [...]” Para subrayar lo que rodea o cerca en términos de condiciones, sugiere o proporciona; no manda ni obliga.

Ambientar también puede ser adaptar o acostumbrar a alguien a un medio desconocido o guiarlo u orientarlo en él. No obstante, la idea de adaptación resulta insuficiente. En un lugar, en un tiempo, en cualquier bloque de espacio-tiempo el ambiente no está dado. O sea, hay que orientarse en un espacio-tiempo que se nos presenta como un conjunto de condiciones. El ambiente exige ambientar precisamente porque el cuerpo está en un fluido que, como tal, está en movimiento; es decir, no hay en él una forma fija que pueda conocerse categóricamente. ¿Puede estructurarse el fluido? Hay cierta cosa que, en tanto fluye, se escapa a un orden prefijado. Tal vez podamos conocer las condiciones, lo que se nos ofrece, pero lo que sucede no se reduce a categorías o esquemas pre-determinados. De allí que sea frecuente no solo ambientar algo en “algo” que ya pre-existe, sino tener que hacer ambiente, es decir hacer el “algo” en el que algo tiene que ambientar. El espacio habitado es modificado en función del tiempo transitado; estar allí, quedarse en el lugar es modelarlo.

No se trata de conocer el modelo para luego actuar, sino de formar parte de relaciones, intermediaciones, transmisiones, herencias, encuentros y desencuentros, en un sentido móvil y dinámico. Se trata de una relación con la experiencia, en el sentido de que lo que allí ocurre tiene una cuota de inédito. Crear ambiente para que el pensamiento tenga un lugar y un tiempo. Lograr que el pensamiento se oriente, se acostumbre, se adapte,

que se mueva movilizando el lugar. El esfuerzo estaría en *probar* los saberes académicos entendiendo que la originalidad de lo propio implica el ensayo que enlaza el saber y el uso de ese saber. Lo que está aquí en juego es el poder hacer un enlace entre aquello que se ha aprendido y los problemas de un quién, un dónde, un cuándo. La filosofía se pone a prueba, justamente, en la tensión entre un saber que circula en forma indirecta e impersonal y, al mismo tiempo, experimentalmente a través del poder de uso y construcción que se conquista demorándose en un aquí y ahora.

Demorarse en el Freire implicó salir del pensamiento y hacer que las ideas comiencen a rodar en un ambiente en el que puedan acostumbrarse, adaptarse, orientarse. El pensamiento necesita de un aquí y ahora para repetirse, en el sentido de poder circular, como tal, en una nueva serie y de este modo pasar a tener existencia. Los conceptos son entidades incorpóreas creadas por actos que persisten en la superficie de los cuerpos, en los cuales se incorporan como modos de pensar. Así, un concepto acaba siendo un *coso* (Deleuze, 2016, p. 19)³ que se mueve en el mundo como cualquier otra entidad o *coso*. Los personajes encarnan los presupuestos implícitos, las relaciones, los movimientos y los modos de existencia que los conceptos van a expresar, en tanto conceptos. Pero también en tanto maneras de ser y de sentir. El concepto, entonces, se mueve en el mundo, lo habita como una entidad que, en su dinamismo, provoca sentidos y transforma lo que hay. Si acaso un concepto quedara encapsulado, pensar serviría de poco o nada. Para subsistir, para insistir, el concepto necesita de un espacio y un tiempo, de un escenario donde moverse, mostrarse, asentarse. Una dramatización, un quién, un dónde, un cuándo, un para qué. El concepto no se agota en una definición, sino que adquiere existencia en la escena donde habita, en la atmósfera en la que se sostiene, en la corriente en la que fluye. Intervenir, entonces, fue apostar a vivir el concepto en otro episodio, en otra escena que no sea el aula de los profesores o el escritorio de quien investiga. La experiencia se construye en el espacio y en el tiempo y nunca es validada antes de atravesarla. Se necesita ambientar porque todavía no hay esquema al que seguir, pues la imaginación es desbordada

³ “[...] Yo me digo que, de alguna manera, los conceptos son cosas completamente vivientes, son realmente *cosos* que tienen cuatro patas, que se agitan. Son como un color, como un sonido”.

ante una nueva situación. Se vuelve imprescindible producir el *hábitat*, territorializar, hacer ambiente, y para ello no hay determinación. De allí que el concepto en un nuevo hábitat, escena o dramatización se vuelva una incógnita que es preciso reinventar.

Desde el comienzo, aún antes de iniciar los talleres, preferimos dejar al costado la idea de llevar la filosofía como una enseñanza en el sentido de un *corpus* de contenidos o metodología. Más bien se trató de una pedagogía del concepto (Deleuze, 2009, p. 22) en el sentido de que entiende a éstos en relación al movimiento que hacen, a su comprensión en términos de dinamismo. El movimiento ubica a cualquier relación —y a la relación pedagógica en particular— en una dimensión rítmica que enfatiza el tiempo vivido en su extensión y en su intensidad. Es interesante entender que “escuela” —originalmente del griego, *scholé*— introduce una *suspensión* del tiempo de las ocupaciones o tiempo de ocio porque no se persigue una producción determinada (Masschelein y Simons, 2011) podríamos decir que se trató de un tiempo de suspensión de las ocupaciones para dar a pensar con palabras. Pensar en la conversación en la cual no hay producción aparente, pues los pensamientos que surgen en la circulación de las palabras, como las palabras mismas, son intangibles. Sin ninguna producción aparente, o al menos no en los términos en que alguien valora el tiempo, en términos de lo que en él se produce. La palabra negocio, en su etimología latina, precisamente se compone de la partícula negativa *neq* y de *otium* que se traduce como ocio. En principio el taller del Freire sucede en un tiempo de aparente inacción o falsamente improductivo que se aleja del día laborable en tanto cumplimiento de una función debida. O, en todo caso, un trabajo con las palabras —mucho trabajo— en un tiempo que en términos de negocio se considera perdido pero que, si acontece ocioso, puede resultar potente e intenso en una sucesión que es incapaz de mostrar el resultado de la tarea en términos de producto acabado y final.

No se define un territorio por la representación de lo que es, sino por el espacio y tiempo. Es con el tiempo que se compagina el mundo. Algunas expresiones cotidianas denotan que el tiempo que pasa tiene intensidades o, lo que equivale a decir lo mismo, la vida tiene ritmo: “bajar un cambio”,

“ir al palo”, “estar a full”, “acelerar o desacelerar”, “al toque”, “ponerse las pilas”, “entrar en ritmo”. Del tiempo surge el espacio, construimos nuestro entorno en la medida que estamos ahí, el propio acto es tiempo y produce un cambio del espacio. Lo importante es esa experiencia de construcción y no el objeto producido, experiencia de otra manera de ver y sentir el tiempo. El tiempo no mide el fenómeno, el fenómeno es conformado por el tiempo, la obra está en el acto mismo y la experiencia se da en el tiempo, nunca su condición es dada antes del tiempo.

Vivimos el ritmo, vivimos las nociones del tiempo en un espacio, las que implican determinaciones empíricas en donde se despliega la experiencia. Entonces, entre el pensamiento y las cosas empíricas hay marchas temporales que son modos de ocupar el espacio. El dinamismo, la vida que fluye, no se extrae de la definición que podamos tener de las cosas, sino de las coordenadas en que se vive. Por ejemplo, del concepto de león no podemos deducir su dinamismo porque éste se hace conforme a su *hábitat*, a cómo vive el lugar, cómo hace su lugar y cómo vive su tiempo. Otro ejemplo, no se vive la definición de “escuela”, se vive el ritmo de la escuela, se la conoce por su dinamismo. Este dinamismo se hace, “hacer escuela” es ambientar en un espacio y un tiempo que se hace movilizand o conceptos *in situ*. Por ende, es el ritmo lo que permite actuar de determinada manera, que permite habitar el espacio en el tiempo vivido, el espacio se hace territorio en un tiempo recorrido. El tiempo es pura repetición sin que haya algo que se repita; a ese algo que se presenta hay que modularlo, actualizarlo, inventarlo en la forma del tiempo.

El dinamismo de la multiplicidad conforma organizaciones, regularidades, armonías y, a la vez, cortes, contrastes y disonancias. Lo que sucede, lo que pasa, el devenir de lo real, el movimiento de los cuerpos, el pensamiento, al estar sesgados por el tiempo, poseen lentitudes y velocidades que van conformando las individuaciones singulares de los cuerpos. Estas individuaciones no son anteriores a las modulaciones, un individuo no es algo ya dado, es el resultado de este proceso de síntesis como parte a su vez de un proceso de estructuración o individuación.

Las adicciones, por ejemplo —no solamente el alcohol— podrían comprenderse por el ritmo. Los instantes en que se bebe se repiten cada vez más rápido y se bebe con mayor frecuencia, con más o menos intensidad (“B de beber”, *El Abecedario de Gilles Deleuze*). No se puede modificar el ritmo, y si se lo hiciera sobrevendría otra cosa. La intensidad del ritmo puede volverse tan insoportable que si algo se interrumpe, deviene muerte. Llegar a la última dosis es, de alguna manera, llegar a ese instante de corte que marca el antes y el después. También puede orientarse a dejar de drogarse como acontecimiento que modifica la vida, u orientarse hacia el fin de la vida, caso la sobredosis. Una cuestión tonal que evita recurrir a lo verdadero o falso, a lo bueno o malo. La droga o lo que sea pueden hacer estragos en la subjetividad, dependiendo mucho del azar y otro tanto de quien sea capaz de soportar tal intensidad explorando el límite. Esta cercanía o roce del extremo es lo que se llamaría experimentación, pues hasta dónde se llega en la experimentación no puede preverse *a priori*, dada la singularidad de los umbrales de conveniencia, que no son particulares que puedan explicarse de acuerdo a una ley o generalidad racionalizada.

La duración es uno de los modos del tiempo. Estamos hechos de *hábitos*. Las pulsaciones son una especie de grilla que modela el devenir temporal, estructurándolo con intervalos regulares que pueden cristalizarse en hábitos. Los sujetos están formados por hábitos, los sujetos no pre-existen a lo dado, no se es naturalmente “choro” o delincuente, ni nuestro sentido común es establecido por nuestra natural buena voluntad. Así, nuestra subjetividad está hecha de hábitos construidos, que en algún momento pueden haber sido novedosos, pero que hemos incorporado como “lo mismo”, como esos *clichés* que vienen a nuestras páginas cuando se trata de decir alguna cosa. Las instituciones y cualquier organización serían imposibles sin esta sedimentación en el tiempo que organiza. Una cierta manera de entender el hábito es afirmar que la subjetividad no es dada, sino construida. La naturaleza, si tiene alguna forma, sólo responde a la marcha del tiempo, no está hecha a imagen y semejanza de nadie ni nada. En el hábito los instantes parecen sucederse, sin mayores intensidades; al contrario, la monotonía de lo ordinario es una constante.

Lo real, el fenómeno, es captado desde el punto de vista de su intensidad, como producido a partir del grado cero en que no pasa nada, siendo este último la producción de lo real que llena el espacio y el tiempo. Sería deseable, entonces, des-estructurar el hábito, romper con el “no pasa nada”. Para tal propósito se necesita mover con fuerza el pensamiento con el empuje de una intensidad fuerte o potente, de modo tal que la regularidad de las pulsaciones interiorizadas se altere. Un grado de fuerza elevado, una intensidad que se aleja del grado cero. Por ende, el encuentro conecta intensidades o vibraciones, y no se sabe por anticipado qué lo puede provocar, ni qué puede provocar. Rompiendo el hábito, el tiempo separa, marca una diferencia. En cuanto al pensamiento, la ruptura puede dar lugar a una transformación, a pensar de un modo distinto al que estamos habituados. Podría ser, en este sentido, lo otro del pensamiento, lo impensado en el pensamiento.

Necesitamos estructurar y des-estructurar, ambas acciones son valiosas a la hora de una experiencia. Con buena voluntad se nos incita a buscar lo novedoso, a dejarnos atraer por la diferencia, se enfatiza el corte, el cambio, la ruptura. Incluso se piensa la experiencia como aquello que pasa con la suficiente intensidad para romper lo existente, impactar en lo habitual, provocar una transformación. Sin embargo, lo extraordinario se origina en lo ordinario, la diferencia, la repetición.

Menguamos el ritmo y nos demoramos en la conversación. El ritmo es lento, pues no hay apuros en cumplir con un programa ni en pasar una evaluación. Cambiamos el tono, las palabras y los tiempos verbales, cambiamos los imperativos por los condicionales. Repetimos durante dos años el taller: Monotonía (Gros, 2014, p. 217). Detenimiento no siempre es aburrimiento e intensidad no siempre es el extremo frenético. El aburrimiento como ausencia de proyectos impulsa al cuerpo en una dirección y en otra, se detiene y se agita, busca intensidades. El aburrimiento es la insatisfacción repetida a cada segundo, ambientar una y otra vez para que el lugar y el tiempo vibren en lo extraordinario. Si se busca la intensidad en lo raro es probable que esa adrenalina no permita estabilidad y, sin duración, la intensidad se pierde, se va. Se repite la palabra, una y otra vez, una monotonía que no es aburrimiento sino la repetición que puede provocar la mínima diferencia en el ejercicio de conversar.

M iba todos los miércoles al taller a las 10.00 de la mañana, tomaba dos colectivos para ir y otros dos para volver a su casa, o sea que se levantaba a las 8.00 de la mañana. Cuando llegó el primer día se sentó como en una esquina con los brazos cruzados y no dijo ni “mu”, cuando terminamos dijo que él pensaba que se iba a hacer algo, que íbamos a cortar botellas o algo. Y nosotras le preguntamos: —¿Y acá no hacemos nada? No, —dijo él. Y de alguna manera *M* sostuvo el taller e incluía a las otras. Una vez *M* llegó un poco tarde y dijo que ese día no iba a hacer nada porque no tenía ganas pero que prometía la próxima vez ir y ponerle onda. Ese día fue para quedarse callado y no hacer nada y lo anticipó, dijo: —no voy a hacer nada, pero voy a venir con todas las ganas la próxima.

¿De qué es capaz la palabra? En principio, trae siempre en sí la posibilidad de volver a decir. Ambientamos en la conversación, las palabras son formas de intervención en los individuos, por lo que no se trata solamente de explicar a unos autores, sino de esforzarse por visualizar los efectos que tienen en lo real de la vida actual. La palabra es sonido que dura en el tiempo, y se repite en tonos y silencios. El resultado se logra haciendo rozar las palabras, unas en torno de las otras, poniéndolas en contacto cuando se las creía incompatibles o alejándolas allí donde se las suponía soldadas. De la fuerza de esta fricción se extrae, constructiva y deconstructivamente, el significado que se repite, se abre así la posibilidad de un nuevo significado.

En contextos de encierro la palabra transcurre en posiciones adquiridas, aunque diferentes según los quienes, que se encuentran sometidas a un orden carcelario. ¿Acaso puede tener otro poder la palabra? El que se genera entre las creencias que estas palabras arrastran y las estrategias de las que disponemos en la apertura de espacios de libertad en el decir con otros. Todo el desarrollo de este proyecto está atravesado por el criterio de evitar la palabra que juzga. Los chicos estaban ahí en proceso de juicio, judicializados, a la orden de los jueces y, decididamente, no queríamos asumir el lugar de jueces. Desde el inicio rechazamos el *humanismo represivo* que con el castigo pretende encauzar las conductas sociales encerrando los cuerpos. Tampoco la alternativa sería el *humanismo blando* que pretende encauzar las conductas formando las almas. Ambos proyectos humanistas suelen contar con la colaboración de la pedagogía en alianza con una

psicología que busca interpretar las conductas clasificándolas en el examen de lo que se dice y de lo que se hace. Las ciencias humanas suelen considerar que el pensamiento se hace visible por las palabras que, como signos, vehiculizan significados que permiten interpretar lo que somos⁴. Es frecuente atribuir un funcionamiento representativo y significativo al lenguaje, de allí que importe interpretar para hurgar en la diferencia o extravío en relación a la verdad que manda lo que un individuo debe ser en su cuerpo y en su alma. Orientados hacia la idea de que con las palabras también componemos lo que somos, el énfasis se sostuvo en evitar asumir la representación —o liberación— de un lenguaje capturado o silenciado como si se pudiera retornar a una palabra interrumpida o prohibida. Cuando se abandona la concepción representativa del lenguaje, el ideal de transparencia comunicativa y la idea asociada de que el lenguaje es vehículo de significaciones se vuelven insostenibles. No hay palabras dotadas de sentido fijo y transparente, y no por una incapacidad del lenguaje para dar cuenta de él, sino por la capacidad del lenguaje para construir.

Otra vez recurro al diccionario para traer a colación que conversar significa —aunque este sentido esté en desuso— vivir, habitar en compañía de otros; también tratar, comunicar y tener amistad. La mesa de conversaciones como un lugar donde circula la palabra en relación al hacer de la vida pragmática. Un encuentro en comunidad que es un convivir en la forma del intercambio, precisamente a través de la conversación. En este tipo de conversación, el poder lo tiene la palabra no académica, poco regulada y poco precisa, pero con la agilidad suficiente para recorrer pensamientos. En la conversación algo se piensa en todo lo que se dice: basta con interrogar y “parar la oreja”.

En la conversación se analizan las palabras para referirse al significado más preciso de la palabra en uso y no con fines eruditos. En este sentido se diferencia de la técnica, no en la rigurosidad de los argumentos, sino en un “común” que tiene como materia prima los modismos, las expresiones hechas, las convenciones en la expresión, a partir de cuyos significados se piensa el lenguaje cotidiano. La propuesta no quiso reducirse a enlazar

⁴ Para ampliar, ver Foucault (2012, pp. 224, 312, 359; 2013, p. 98).

palabras o conceptos y frases o proposiciones, como lo hacen la lógica y el discurso argumentativo de la filosofía o la retórica. Preferimos evitar la enseñanza de la argumentación para defender posturas propias o atacar ajenas; o para ser críticos que encuentran la incoherencia de sus discursos en la autocrítica y la crítica. Si así lo hiciéramos partiríamos de una desigualdad radical: primero, se hubiera necesitado el entrenamiento en el pensamiento formal y en las herramientas teórico argumentativas —o, como suele llamársele, una lógica propedéutica como introducción al pensamiento—. Por otra parte, sin negar o pretender eliminar el diálogo en la confrontación y el consenso, éste no pocas veces adopta una excesiva valoración de la lógica argumentativa. Porque el consenso persigue la aceptación, mientras que la conversación más que la aceptación busca el movimiento, lo que pasa entre, en el medio. Antes que la procedencia de verdades del rigor lógico, importa acoplar a la palabra gestos, actos y actitudes que aumentan sus posibilidades. Antes que la delimitación o definición de una idea, importa lo que ésta sea capaz de movilizar, de hacer pensar y, en este sentido, la conversación tiene algo de con-versión como transformación, pero también en el juego de la aceptación de diversas versiones sin necesidad de consensuar en una.

Preferimos un *collage*, “echando mano” de lo que hay —de lo que se repite— para armar otra cosa (Deleuze, 2005, p. 188). Una singularidad que quisiera romper con la memoria-hábito al encadenarse en nuevas continuidades separadas de regulaciones instituidas y establecidas. La repetición desafía a los sujetos del que el hábito da cuenta, esboza un nuevo espacio-tiempo que obra sobre un nuevo territorio de expresión que se va ambientando. Hicimos un libro que deseábamos se valore por su cadencia, por su regularidad variante, por la proporcionada distribución de acentos, por la repetición de los interlocutores que una vez más se disponen a conversar, por el cuidado con que nos propusimos tratar estas voces. En demasiadas obras se percibe el cuerpo doblado, sentado, encorvado, encogido; el vientre oprimido y la cabeza inclinada sobre el papel. Otros libros se componen andando y por esto mismo no se recargan de comprobaciones y argumentaciones. Serían más bien como una ventana para respirar otro aire, el que viene del exterior cuando el pensamiento renuncia a encontrar en sí mismo aquello que lo hace pensar.

Referencias

- Deleuze, G. (2006). *Exasperación de la filosofía. El Leibniz de Deleuze*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Deleuze, G. (s. f.). “B de bebida”. En *El abecedario de Gilles Deleuze*. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/cmuno11/video25.html>.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2009). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, España: Anagrama.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Gros, F. (2014). *Andar. Una filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2011). El odio a la Educación Pública. La escuela como marca de la democracia. En J. Ranciere. *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Lesson Study en filosofía: posibilidades y desafíos para la formación de profesores



Jenny Patricia Acevedo Rincón
Universidad del Atlántico

Campo Elías Flórez Pabón
Universidad de Pamplona

Introducción

La enseñanza de la filosofía siempre se ha planteado como un problema en forma de reto para aquellos profesores que se aproximan a tal ciencia. Actualmente, se piensa que la formación de profesores de filosofía está limitada a cursar algunas disciplinas de corte pedagógico y didáctico en el proceso de formación como profesional en el área. Donde se cree que, con participar en los cursos se logra ser un profesional con la formación suficiente para asumir la enseñanza de la filosofía escolar. Sin embargo, esto no es así. La realidad es otra y se empieza a vislumbrar a partir del contacto con las prácticas escolares, es decir, en el transcurso de su práctica docente como licenciando o como profesional en filosofía durante sus

primeros años laborales. Esta primera aproximación nos lleva a re-pensar la necesidad de una formación basada en experiencias que colaboren en su ejercicio profesional a partir del contacto con prácticas escolares reales. Lo anterior nos permitirá re-pensar el currículo de formación del profesional en filosofía en Colombia para analizar la brecha casi insalvable entre la formación de filósofos y los licenciados en filosofía.

Estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje, desarrollados por Lave y Wenger (1991) presentan la importancia de situar estas experiencias en contextos favorables para la formación, en el caso particular del profesor de filosofía. Además de esto, los autores presentan la importancia de construir el conocimiento en comunidad, tal como es retomado por Wenger (1998), al proponer la participación en comunidades de práctica como constructos que facilitan el aprendizaje en la práctica particular del profesor. Esto revela la necesidad de metodologías tanto de enseñanza como de aprendizaje que promuevan la constitución de comunidades de —futuros— profesores de filosofía que tengan objetivos en común. Por ejemplo, la necesidad de querer mejorar la práctica docente en las aulas de clase. Esto pone en perspectiva la necesidad de usar otras metodologías de enseñanza para el futuro profesional de filosofía, y permite la apertura a experiencias exitosas de otras ciencias con el fin de adaptarlas a las necesidades propias de la enseñanza de la filosofía. Tal es el caso de la metodología de *Lesson Study* (LS) que, por los resultados obtenidos, inicialmente en el área de las matemáticas, fue exportada con éxito a otras ciencias en diferentes países.

A partir de esta problematización de la enseñanza de la filosofía en Colombia, pretendemos proponer algunas reflexiones suscitadas por las siguientes preguntas: ¿por qué esta metodología aún no es familiar en la formación de profesores de filosofía? O, tal vez, ¿por qué el *Lesson Study*, no es parte de la formación —inicial y continuada— de los profesores de filosofía?, ¿este tipo de formación sólo puede ser usada en las ciencias puras? Si no, ¿cuáles son las posibilidades y desafíos del LS en las ciencias

humanas, en particular, en la filosofía? Para esto, el texto se encuentra organizado en cinco partes. Inicialmente, pretendemos ofrecer un contexto histórico del uso del LS, en el cual se identifican momentos importantes en la consolidación del modelo de enseñanza japonés. Posteriormente, se describirá teóricamente cada fase de esta metodología, para lo cual se han tomado aplicaciones de LS de otras ciencias. Seguido, se presenta la posibilidad de inclusión de esta metodología en el currículo de la formación del profesional en filosofía. Finalmente, el escrito propone problematizar las posibilidades y los desafíos de inclusión del LS en las condiciones locales de educación del contexto colombiano.

Referentes históricos del *Lesson Study*

En la época de 1880, en Japón, fue propuesta una metodología de enseñanza de las ciencias, particularmente de las matemáticas, la cual inicialmente fue parte de la estrategia del gobierno de Meiji (1868–1912), el cual atravesaba una época de modernización del sistema educativo, como consecuencia de la búsqueda de perspectivas basadas en la “civilización, ilustración e industrialización” (Benavides y Calvache, 2013, p. 35). Inicialmente, esta metodología fue propuesta también, con la idea de mejorar las prácticas docentes en cada una de las escuelas japonesas, las cuales llevan la marca de la metodología de Pestalozzi, Fröebel, Herbart, Dewey y Montessori (Lewis, 1999, p. 179).

Según Jiménez y García (2014, p. 101), esta propuesta se difundió, inicialmente, con la intención de realizar sesiones de observación crítica de las prácticas de otros profesores, que eran retroalimentadas por otros profesores. Posteriormente, hacia la época de 1920, estas prácticas comenzaron a ser sistematizadas por los profesores que participaban de ellas, con el fin de constituirse una práctica formativa y de perfeccionamiento docente. Hacia 1980, esta propuesta obtuvo sus primeros resultados, después de haber obtenido primeros lugares en pruebas internacionales,

en matemáticas y ciencias. Desde sus inicios, el LS fue considerado como un “método que posibilita rediseñar de manera permanente la forma de abordar un conocimiento en el aula, de modo que se mejore continuamente la enseñanza y se incida en la búsqueda continua de una educación de calidad” (Benavides y Calvache, 2013, p. 39).

El *jogyou kenkyu* como tradicionalmente era llamado en Japón, (Fernández y Yoshida, 2004, p. 7), fue traducido para el inglés como *Lesson Study* (LS) y asumido en la lengua española como Estudio de Clase, o Metodología Estudio de Clase. Bajo el lema de “maestros que aprenden juntos” la metodología pretendía contribuir en la formación continuada del profesor de matemáticas. Posteriormente fue propuesta para la formación continuada del profesor de ciencias, y, en la actualidad, atiende las perspectivas de formación de profesores, tanto inicial como continuada, en las diferentes áreas del saber.

El uso de esta metodología en múltiples estudios internacionales, como los propuestos por Bjuland y Mosvold (2015), Fernández (2002), Fernández y Yoshida (2004), Fernández y Chokshi (2002), Sims y Walsh (2009), Dudley (2012), Teixeira, et al., (2012), Fujii (2014; 2015), Nashruddin y Nurrachman, (2016) y Acevedo y Fiorentini (2017) revelan la importancia tanto en la formación del futuro profesor, como en la formación continua de profesores, al desarrollarse sobre condiciones locales. Tal es el caso, de la aplicación que se ha dado del LS en estudios que involucran formación de profesores de matemáticas, ciencias naturales, educación ambiental, química, inglés, física e incluso en la educación infantil. En estos estudios son identificadas las potencialidades del trabajo colaborativo y la formación profesional de los profesores que asumen la metodología LS como parte de sus prácticas cotidianas enseñanza y de aprendizaje con otros colegas.

A continuación, se describirán los referentes teóricos del LS, los cuales sirven de sustento para el modelo de enseñanza basado en el aprendizaje colaborativo con otros profesores.

Referentes teóricos del *Lesson Study*

El estudio de clase o LS es considerado como la metodología de aprendizaje conjunto que envuelve un grupo de acciones, que van desde la conformación de una comunidad de profesores con un objetivo común, hasta acciones internas que facilitan el proceso de enseñanza, tales como planear, enseñar, discutir y reflexionar. Estas acciones son desarrolladas de manera cíclica, tantas veces como sea necesario, con el fin de mejorar cada vez la forma de enseñar de los profesores, que repercute necesariamente en el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, estas acciones varían de acuerdo con el lugar en que este ciclo de LS sea aplicado. Así lo expone White, Jaworski, Agudelo-Valderrama y Gooya (2013) al proponer la discusión sobre las modificaciones que ha sufrido el original modelo japonés de *jogyon kenkyu* debido a las condiciones locales de cada país que utiliza dicha metodología. Incluso, debido a las condiciones entre una escuela y otra, de una misma región, este modelo sufre variaciones, debido a las adaptaciones requeridas por el contexto educativo y cultural del lugar, esto hace que cada LS sea *único*. *Es así como, en 2015 surgen el concepto de “glocalidad”*, basados en las ideas de globalidad, del original LS japonés, pero aplicados a la localidad de las condiciones locales del contexto donde este estudio de LS es propuesto. Grimsæth y Hallås proponen la glocalidad de los estudios de LS, como “resultado de las interacciones entre el modelo pedagógico global de LS, y la cultura escolar del lugar donde se aplica. El significado de articulación entre los procesos locales y globales, pueden ayudar a los profesores a mejorar sus prácticas docentes” (Grimsæth y Hallås, 2015, p. 111). En este sentido, podríamos reconocer que cualquier aplicación del LS, en Colombia, sería una propuesta *glocal*, pues las condiciones sociales, culturales y de sistema educativo difieren de las condiciones globales propuestas por el modelo original de Japón en la época de 1880.

Originalmente, LS fue propuesto como estrategia de mejoramiento de las prácticas, para alcanzar otros niveles en pruebas internacionales de matemáticas. Su desarrollo fue entonces ganando terreno en el campo de educación matemática, y posteriormente fue adaptado para otras ciencias básicas, sin perder la esencia de aprendizaje colaborativo entre profesores que pretenden mejorar sus prácticas de enseñanza a través de la identificación de necesidades comunes, trazando unos objetivos con el fin de mejorar la enseñanza (Lewis, 2002, p. 8).

El elemento principal del estudio de clases radica en lograr una planeación adecuada y detallada de la clase, que contemple cada una de las necesidades al interior del salón de clases, así como también cada uno de los cuestionamientos que podrían surgir a la hora de su aplicación. En este sentido, Lewis afirma que:

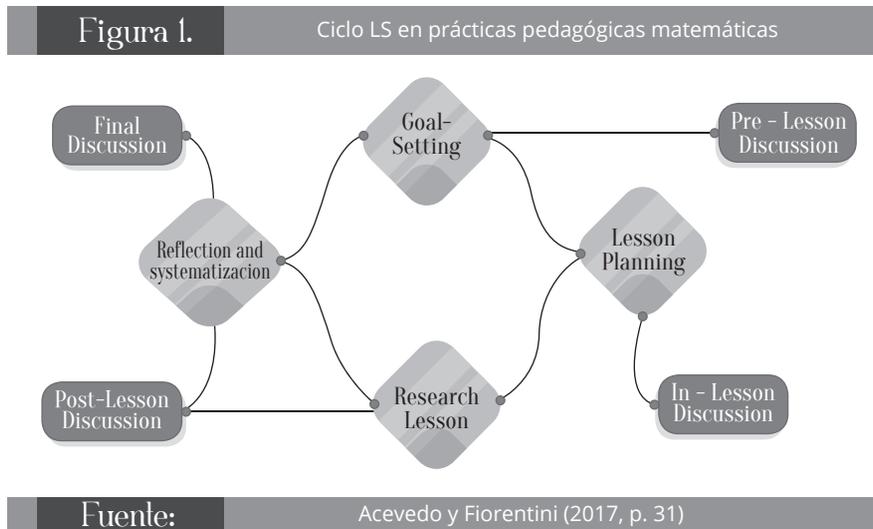
LS reconoce la importancia central y dificultad de enseñanza. [...] LS invierte tiempo y recursos planeando, mientras estudiando y refinando lo que realmente pasará en el aula. Es un sistema de investigación y desarrollo en que maestros adelantan la teoría y practican a través del estudio cuidadoso de sus propias aulas, mientras constantemente van probando y mejorando sus ‘buenas prácticas’. (Lewis, 2002, p. 12).

En este sentido, no sólo la enseñanza es la razón del LS, también lo es la formación del profesor a largo plazo. Es decir, a medida que sus clases son planeadas al detalle, se prevé que, con el pasar del tiempo, este tipo de planeación, reflexión y discusión sea parte de la rutina propia y en conjunto con la comunidad de profesores.

Bajo el lema “haciendo juntos” o “aprendiendo juntos”, diferentes propuestas de formación —continuada— de profesores, evidencian las contribuciones de este modelo, principalmente al área de matemáticas. A continuación, presentamos las etapas propuestas por Acevedo y

Fiorentini (2017), la cual recoge ideas de las adaptaciones hechas por los modelos de Lewis (2002), Fernández y Yoshida (2004), Fujii, (2014), bajo la propuesta global del modelo de LS.

Algunas de las etapas del modelo de LS propuestas por los diferentes autores, están caracterizadas por: 1) identificación del objetivo de la clase; 2) planeación de la clase; 3) ejecución y observación de la clase; 4) reflexión y sistematización, y, en algunos casos, están contemplados momentos para discusión, previa y posterior a la clase, como se presenta en la figura 1.



En la figura 1 se encuentran propuestas las etapas usadas en un LS glocal desarrollado en Brasil, con estudiantes de Licenciatura en Matemática. Inicialmente, el estudio de clase parte de un estudio previo de las condiciones del aula, mediante la observación participante en el salón de clases. A partir de esta observación se generan algunas necesidades comunes entre los miembros de la comunidad de práctica de —futuros— profesores. Esta observación es de forma colaborativa, y el objetivo de la clase es negociado entre los miembros de la comunidad de profesores.

Posterior a la identificación del objeto de la clase¹, y antes de pasar a la planeación, es importante una reunión previa con el fin de buscar elementos conceptuales, que ayuden a la planeación de la clase. Este momento se considera en la figura 1 como discusión previa a la planeación de la lección², con el fin de buscar estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas que ayuden en la reunión posterior de los profesores de la comunidad.

Durante la segunda etapa, la planeación de la clase, el grupo de profesores diligencia un formato de planeación de clase que, por lo general, contempla aspectos generales del salón de clases —objetivo de la clase, tema, disposición del salón para la clase, población sobre la cual será ejecutada la clase, entre otros— que identifica el contexto sobre el cual va a ser ejecutada la clase. Otros aspectos más puntuales a la planeación corresponden a la organización del tema en el tiempo previsto para su desarrollo. En este momento, los profesores de la comunidad de práctica docente proponen momentos de exploración de la temática. Para ello, son tenidos en cuenta aspectos generales de la temática, como particulares de las necesidades de la población con la que se aplica. En el formato de planeación queda registrada la clase, subdividida en momentos que, a su vez, prevén posibles preguntas, respuestas, cuestionamientos, reacciones por parte de los estudiantes y del profesor. Para este momento en particular, la planeación de clases, se cuenta con la experiencia del grupo de profesores, para proponer herramientas pedagógicas, didácticas y conceptuales, para el buen desarrollo de la clase. Al respecto, Fujii describe el formato de planeación como

[...] un documento que describe el tema de la investigación, las metas propuestas, las conexiones entre el tema actual y relacionado con contenidos de cursos anteriores [...] un plan detallado para el LS, que anticipa el pensamiento del estudiante, la colección de los datos, y más. (Fujii, 2015, p. 412).

¹ *Goal-setting*, en el idioma original.

² *Pre-Lesson Discussion*, en el idioma original.

Posterior a la planeación de la lección de clase, continua la etapa de ejecución y observación de la clase³ uno de los miembros del equipo es quien se encargará de ejecutar la clase, normalmente es quien ha trabajado con el grupo de estudiantes, para que un nuevo profesor en el salón de clases no sea una dificultad al momento de ejecutarla. Los otros miembros del equipo son observadores de la misma. Generalmente, todos los miembros del equipo reconocen cada una de las partes de la clase que se ha planeado, así como también, las posibles dificultades de los estudiantes y cómo, el profesor encargado, tratará de resolverlas. Los profesores observadores no intervienen en el desarrollo de la clase, pues son ellos quienes se encargan de registrar —en video o notas de campo— cada uno de los aspectos que llamaron su atención. Por ejemplo, preguntas no contempladas por el equipo al planear, o las reacciones de los estudiantes, o también las reacciones y respuestas del profesor ante determinada situación, entre otras. No obstante, estas anotaciones tienen un objetivo puntual dentro del LS, serán objeto de estudio de la comunidad de profesores, cuando se reúnan de nuevo para discutir lo acontecido al interior del salón de clases. Aunque no es recomendable la intervención de otro profesor mientras se ejecuta la clase, sí se deja abierta la posibilidad de participación y diálogo entre profesores, con el fin de solucionar posibles cuestionamientos no planeados con anticipación, y que puedan servir para dar continuidad a la clase, sin desviarla del foco propuesto para ella. Esta etapa es llamada de discusión en clase (*In-Lesson Discussion*, del original en inglés).

Después, en el proceso de discusión de la lección,⁴ se reúne el equipo de profesores con el fin de analizar lo sucedido al interior de la clase. Este momento se diferencia del posterior llamado de reflexión y sistematización, pues son recogidas las impresiones tempranas, o inmediatas de lo sucedido en el salón de clases. Surgen allí preguntas para el equipo de profesores, tales como: ¿fueron cumplidos los objetivos?, ¿qué podemos mejorar de nuestro plan para poder cumplir el objetivo a cabalidad?, ¿qué

³ *Research Lesson*, en el idioma original.

⁴ *Post-Lesson Discussion*, en el idioma original.

reacciones o respuestas de los estudiantes llamaron la atención?, entre otras preguntas que serán posteriormente reflexionadas y sistematizadas por el grupo de profesores. Finalmente, el espacio considerado como discusión final⁵, se utiliza para decidir si es necesaria la aplicación de un ciclo nuevo de LS. Esta decisión depende del cumplimiento o no del objetivo propuesto, así como también de la riqueza de las respuestas de los estudiantes que no fue contemplada en la planeación de la clase.

Es de aclarar que estas etapas propuestas corresponden a la aplicación del modelo de LS en un curso de formación de profesores de matemáticas en un contexto educativo *glocal* en Brasil. No obstante, las etapas describen procesos inherentes a cualquier práctica pedagógica, en particular de la filosofía, pues en ella también es necesario conformar comunidades de práctica de profesores, en el sentido Wenger (1998), que se reúnen para planear, discutir y proponer un plan de clase que pueda ejecutarse en condiciones normales.

Lesson Study y su inclusión en el currículo de formación del profesor de filosofía

Cada vez que se habla de pedagogía y de didáctica en filosofía, aún los entendidos en el tema no se ponen de acuerdo en lo que es necesario frente al currículo formativo para los que serán los futuros profesores de filosofía. Igualmente, no se llegan a acuerdos en lo que respecta a qué enseñar, y menos aún en cómo enseñar en el aula de clase. Adicionalmente, por la diversidad de métodos de enseñanza de la ciencia en cuestión se hace difícil pensar cómo se va a hacer para enseñar filosofía en el aula de clase para aquellos que se están formando como profesores de filosofía. En tal sentido, queremos proponer la pregunta de ¿por qué es necesario o por qué sería necesario incluir este tipo de estudios en la formación del profesor de filosofía?, en relación a la metodología de *Lesson Study*.

⁵ *Final Discussion*, en el idioma original.

Por una parte, lo primero a señalar es que es una metodología exitosa en la enseñanza de las ciencias como la matemática, la física y la química. Antecedente que permite pensar por qué esta no sería también una experiencia exitosa en la formación de profesores en filosofía en el área de humanidades.

Por otra parte, cuando la UNESCO decidió proponer en el año 2011 una reflexión en torno de la filosofía y su enseñanza en una escuela que hable de libertad, se planteó directamente el problema analizado en este capítulo, a saber, cómo enseñar filosofía —de forma efectiva—. Al mismo tiempo se propusieron las perspectivas de esta asignatura para el futuro, ya que, la filosofía es una herramienta que tiene muchas utilidades y por ende se hace necesaria en el plan de formación profesional de quienes vayan a impartir este conocimiento. Según Velásquez Moctezuma, en este documento se podría entender esta necesidad en el siguiente sentido, que es mirar la enseñanza de la filosofía como:

[...] *un saber* que ha acompañado al ser humano desde su aparición en la tierra y ha sido el elemento central para que éste *evolucione* y *transforme* su entorno hasta llegar a lo que hoy es nuestro planeta y todos sus desarrollos. El pensamiento filosófico permea a todos los seres humanos e *influye* en sus actividades cotidianas al margen de que estos lo sepan o lo ignoren. El pensamiento filosófico ha sido y es el camino hacia una *calidad de vida* caracterizada por la plenitud y la satisfacción. Por ello, las universidades, como modernos centros del saber y la reflexión, no pueden ni deben estar al margen de este pensamiento filosófico (UNESCO, 2011, p. ii, resaltado del autor).

Sin embargo, aunque lo anterior resalta la importancia del estudio de la filosofía y su enseñanza para la vida cotidiana, esto no justifica plenamente el por qué debemos incluir la metodología de *Lesson Study* en el plan de formación de profesores de filosofía. Especialmente cuál es

su justificación en el contexto de Colombia, ya sea a nivel de educación primaria, secundaria, universitaria o cualquier otro camino que se escoja para acercarse a esta veta del pensamiento filosófico. Idea que permite plantearnos la pregunta ¿que puede ser la enseñanza de la filosofía, sino es la enseñanza de la libertad y de la razón crítica para el estudiante y para el mismo profesor?. Es decir, al intentar justificar esta metodología de LS lo que estamos es preguntándonos por el ejercicio docente, por la labor propia y actual del profesor de filosofía. Una labor que habla de la razón de ser de la filosofía, que habla de prepararse para enseñar en el aula de clase. Pero una preparación que habla de tener objetivos claros, organizada y que responda a las necesidades de los estudiantes para que la asignatura cobre sentido en sí. En otras palabras, se está retomando el uso de la razón aplicada al aula, como bien lo mencionaba Kant, con su *sapere aude*, con su idea de ser racionales, mayores de edad y, acudiendo a esta madurez, hacer el correcto uso y prepararnos para enseñar con responsabilidad y calidad. Siempre frente a estas dos características de la didáctica y de la misma pedagogía surge la pregunta de cómo, lo cual estamos proponiendo a los lectores de este libro con el nombre de *Lesson study* para filosofía.

En torno a lo anterior, se podría plantear con Matsuura que aplicar este ejercicio de LS es hacer uso de la libertad gracias a la posibilidad de pensarnos y, a partir de allí, mejorar nuestros procesos. Los cuales al ser sopesados por la razón en perspectivas de la didáctica de la filosofía nos ayudan a superar nuestras falencias y así llegar a comprender “el sentido y los principios del saber, de actuar para desarrollar el sentido crítico, baluarte por excelencia contra toda forma de pasión doctrinaria” (UNESCO, 2011, p. ix) en el ejercicio de la enseñanza de la filosofía.

Pese a lo anterior, no queremos olvidar las palabras de Guillermo Obiols (1950-2002) frente a esta diatriba de la formación de los profesores de filosofía. Según el autor, aunque el problema de la formación de los

profesores de filosofía no está en el método⁶ la formación de profesores de filosofía debe enfrentar, directamente, cuatro dificultades que es necesario trabajar: “1. El poco aprecio de los estudiantes de las carreras de Filosofía por la enseñanza en general; 2. La necesidad de definir la Filosofía en nombre de la cual se va a enseñar; 3. La problematización del concepto mismo de enseñanza; y 4. La relación entre enseñanza y Filosofía” (Ruggiero, 2012, p. 100). Problemas que con certeza serán superados progresivamente con la metodología de LS de una manera más adecuada, sin descartar que la ciencia filosófica tenga mil modos de recorrer estos caminos, pero en el aula se debe optar por el camino más adecuado.

Dejando de lado lo anterior, surge otro cuestionamiento frente a la labor de la enseñanza de la filosofía, y es conocer, o por lo menos reflexionar sobre, ¿cuáles son las posibilidades de desarrollar LS aplicado en el contexto actual para la formación de profesores en filosofía en Colombia? Idea que trabajaremos a continuación.

Lesson Study en el contexto colombiano de la enseñanza de la filosofía

Plantearse la metodología de formación de profesores de LS en áreas ajenas a las ciencias básicas es todo un desafío, y más si lo pensamos en el modelo de educación tradicional para Colombia. En donde la enseñanza está enmarcada en estándares, logros, repeticiones, lecturas que no dicen

⁶ Aquí se debe aclarar que el profesor Obiols se está refiriendo a que la filosofía tiene muchas metodologías como el objetivismo, subjetivismo, la hermenéutica, la fenomenología, etcétera los cuales se constituyen en diversos métodos también de enseñanza de la ciencia. Sin embargo, nosotros entendemos que pese a esta riqueza que posee la filosofía una cosa es tener métodos de enseñanza que atañen a un modelo de pensamiento propio lo cual se constituye en materia y doctrina de la filosofía y, que si bien estos se pueden usar como métodos de enseñanza de la filosofía, cuando hablamos de LS para la filosofía estamos planteando que estos métodos hacen parte de lo que se tiene que enseñar. Pero cuando nos referimos al ejercicio de LS estaríamos un poco más allá de estos métodos pues el LS habla de cómo enseñarlos en el aula como lo que corresponde al resto de la filosofía.

nada para nadie. Una asignatura que se ha transformado en otra historia del pensamiento, que las personas deben aprender, pero que no recapitulan en lo importante: enseñar lo que el ser humano debe leer, pero ante todo saber para determinarse en su ser como miembro de una sociedad que sea productiva. En tal sentido, se plantea que no están dadas las condiciones para realizar un estudio de LS en Colombia para la educación infantil, educación media, educación superior y otras posibilidades de formación, y esto se debe a que no se ha planteado este modelo de formación de profesores para la enseñanza de esta asignatura enmarcada entre las humanidades y las ciencias sociales. Así que esta carencia en nuestra didáctica de formación de profesores en filosofía abre la puerta para plantear la posibilidad de la enseñanza de la filosofía y de realizar un estudio de LS que hable de una filosofía, no como estándares o logros, menos de repeticiones o historia, sino una filosofía que hace parte de la manera de vivir. En otras palabras, una filosofía que es la vida que nos habla de una manera exigente y rigurosa como un proceso de enseñanza que se transforma en un saber aprehendido o, “mejor dicho, un conjunto de saberes –todo ello animado por un espíritu de descubrimiento y de curiosidad inherente a la filosofía”– (UNESCO, 2011, p. xvii), que hablan de un espíritu de formación íntegro que se tiene que vivenciar en escuelas, colegios, universidades. Principalmente transmitido en la formación de profesores para que estos se conviertan en agentes de cambio social y cultural.

No obstante, para que esta experiencia se dé no hemos de olvidar que depende del proceso de formación de profesores. Uno que habla de la formación académica filosófica, otro que habla de una formación didáctica sobre el saber hacer filosófico en el cual estamos enmarcado esta reflexión sobre las posibilidades de aplicación de LS en filosofía para Colombia y, por último, pensar en una formación pedagógica sobre este debate que estamos proponiendo. Sin embargo, en este texto no se llevará a cabo tal discusión por cuestiones de espacio.

Pero más allá de lo trazado sí podemos pensar en los desafíos que esta propuesta deberá enfrentar, al reconocer que debe transformar estructuralmente nuestra manera de enseñar. Una clase de filosofía que no transforme a sus estudiantes y a su docente en un humanista en pro de la misma labor filosófica es una clase estéril, lo cual se convierte en el principal reto de enseñanza de la filosofía a través de la metodología de LS en las aulas colombianas. La enseñanza de la filosofía tiene que recrear en el aula el pensar por sí mismo, procurar una ciudadanía reflexiva, contribuir al desarrollo del niño, el joven, el adolescente, el adulto, en otras palabras, contribuir al desarrollo del ser humano, además de facilitar la maestría de la lengua, de la expresión oral y del debate como modalidad, para así lograr conceptualizar el acto de filosofar, elaborando una didáctica adaptada de la filosofía a partir de la aplicación del LS en el salón de clases.

No obstante, los anteriores serían los retos del LS para el aula y para el mismo profesor y sus estudiantes, pero en su dimensión social. También debe plantearse un LS que promueva los aspectos culturales e interculturales, el fortalecimiento de la innovación dentro y fuera de la institución, la organización de experimentaciones oficiales que hablen de institucionalizar ciertas prácticas. Llegado este caso, establecer un plan de estudios a lo largo de toda la escolaridad que contemple experiencias tanto positivas como negativas de la aplicación de este ejercicio en el aula de clase.

Siguiendo en el orden del discurso, esto nos ayuda a comprender ¿por qué es necesario incluir aulas en donde las prácticas reflexivas sean parte del desarrollo de las propuestas de clase? Es decir, plantear aulas de filosofía a través de la metodología LS que hablen de la razón de ser de la filosofía y, aun así, hablen de la diversidad de los itinerarios pedagógicos y didácticos del proceso formativo del ser estudiante y profesor de filosofía. Esto tiene que traducirse en resultados que hablen también

de investigación como una labor propia del profesor de filosofía en formación, el cual potencia en sus estudiantes el sentido de la innovación, la experimentación y reconoce estos procesos en la eficiencia de las prácticas educativas, lo cual le permite vislumbrar otros escenarios como futuro profesor de filosofía. Escenarios que hablan de planear, ejecutar y analizar en conjunto las clases de filosofía. En donde los demás profesores que se están formando y, los formadores del proceso educativo en filosofía contribuyen en conjunto en el mejoramiento de lo que sería preparar clases bajo la metodología de LS en las aulas colombianas.

Esto nos lleva a pensar que otras disciplinas tienen mucho que aportar a la filosofía, como ciencias que se han desarrollado a lo largo de la historia y tienen metodologías exitosas para la enseñanza. En este contexto, no es extraño ni menos ajeno pensar que la física, la matemática, la química, el lenguaje, entre muchas otras ciencias, tienen que aportar con la construcción de un método adecuado de enseñanza de la filosofía para las ciencias sociales y las humanidades. Pues pensar el conocimiento como algo que se construye entre todos es propio de la filosofía, un conocimiento que no es aislado, sino coyuntural y que aporta en la formación de profesores. Ya sea como un proceso de formación que mira una formación inicial y permanente de los profesores que no se encierra sólo en la filosofía pura, sino que mira a otras ciencias y su experiencia histórica en la construcción de conocimientos *glocales*, como en el caso del estudio de LS para filosofía. Así, cuando esto sea parte de nuestra cotidianidad en la formación de profesores de filosofía se podrá pensar en una política de formación de formadores que cubra esta labor, a través de didácticas transversales y no sólo de conocimientos transversales específicos que pueden interesar a una u otra ciencia en la academia. Esto indiscutiblemente lleva a presentar un análisis de las prácticas con propósito filosófico, necesarias en el centro de la formación, mediante la elaboración y la utilización de materiales didácticos adecuados como lo sugiere la metodología *jugyou kenkyu* (Benavides & Calvache, 2013, p. 32).

Reflexiones finales

Algunas reflexiones finales que se deben plantear en este capítulo son las siguientes sobre la aplicación de la metodología *Lesson Study* para la formación de profesores.

Primero, debemos reconocer que los estudios de formación de profesores en cuanto la metodología LS es inherente a la educación matemática, pero que, por ser una experiencia exitosa en la formación de profesores de matemática, ésta se ha exportado a otras ciencias básicas, y actualmente se vislumbra su método de aplicación a las ciencias sociales y humanas.

Segundo, en lo que se refiere a un estado del arte sobre la temática en cuestión, su contenido de aplicación es nulo. Es decir, no hay un precedente específico que nos permita hablar de *Lesson Study* para profesores de filosofía, y menos en Colombia. Además, el ejercicio que más podría parecerse al planteado está enfocado en el área de las ciencias naturales, como lo propone Virginia McDowell (2015). Quizá los ejercicios desarrollados de *Learning Study* desarrollados en Suecia o España, en donde se presenta el estudio de un cambio de perspectiva de la enseñanza al estudio del aprendizaje. Sin embargo, volvemos afirmar que este ejercicio en concreto no tiene un precedente real por lo complejo de la asignatura a enseñar en cuanto el desafío que ella representa para los profesores.

Tercero, pensar en un LS de filosofía contribuye de forma positiva en las prácticas de aula sin importar los países donde se implementa. La metodología representa una clave para que el docente mejore su práctica pedagógica y didáctica, la cual radica en el planteamiento de problemas que emergen del entorno escolar, que propenden a indagar, explorar, crear y compartir sus experiencias con los pares que lo rodean.

Cuarto, somos conscientes que estos procesos aun cuando cambian la cultura, docente en relación a su paradigma formativo, no se dan espontáneamente, requieren apoyo sistemático y condiciones sostenibles que estimulen y faciliten su formación, sobre todo en los aspectos políticos relacionados con la educación. En ello estamos a “años luz” de países como Japón, quienes llevan más de un siglo fortaleciendo estos programas. Pero que si no se comienzan a desarrollar como propuestas educativas en Colombia nunca ocasionarán el cambio necesario en el modelo formativo del profesor de filosofía, o de cualquier otra ciencia que esté interesada en mejorar la formación inicial y continuada de sus profesores.

Referencias

- Acevedo, J. & Fiorentini, D. (2017). A ‘glocal’ Lesson Study: the case of pedagogical practices in mathematics. *International Journal of Mathematics Education Research - RIPEM*, 7(22), 22–44.
- Benavides, J. (2013). Los comienzos oficiales del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19). doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.1984>
- Bjuland, R., & Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: Learning from a challenging case. *Journal Teaching and Teacher Education*, (52), 83–90.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: the case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393–405.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A Japanese Approach To Improving Mathematics Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Fujii, T. (2014). Theorizing Lesson Study in mathematics education as an emerging research area: Identifying components and its structure of Lesson Study (in Japanese). En *Identifying components and its structure of Lesson Study (in Japanese)*. In *Proceedings of second annual spring conference of Japan Society of Mathematical Education* (pp. 111–118).
- Fujii, T. (2015). Lesson study for improving quality of mathematics education. Tokyo Gakugei University, Japan. In *7th ICMI-East Asia Regional Conference on Mathematics Education* (pp. 41–47).
- Grimsmæth, G., & Hallås, B. (2015). Lesson study model: The challenge of transforming a global idea into local practice. *Policy Futures in Education*, *14*(1), 1–14.
- Jiménez, P. y García, C. (2014). La metodología estudio de clase: un camino para transformar las prácticas educativas. *Revista Edu-física.com*, *6*(14), 90–105.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Practice, person and social world. En *In Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools, Inc.
- McDowell, V. (2010). *Preservice Teachers' Use of Lesson Study in Teaching Nature of Science*. Georgia: Georgia State University.
- Nashruddin, W., & Nurrachman, D. (2016). The Implementation of Lesson Study in English Language Learning: A Case Study. *Dinamika Ilmu*, *16*(2), 1411–3031.
- Ruggiero, G. (2012). La formación de los profesores de Filosofía u la paradoja del “giro filosófico”. *Educar em Revista*, 99–112.

- Sims, L., & Walsh, D. (2009). Lesson study with pre-service teachers: lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 724–733.
- Teixeira, E. S., Greca, I. M., & Freire, O. (2012). The History and Philosophy of Science in Physics Teaching: A Research Synthesis of Didactic Interventions. *Science & Education*, 21(6), 771–796. doi: <https://doi.org/10.1007/s11191-009-9217-3>
- UNESCO. (2011). *La filosofía una escuela de libertad*. México: UNESCO ED.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- White, A., Jaworski, B., Agudelo-Valderrama, C., & Gooya, Z. (2013). Teacher learning from Teachers. In M. Clements, A. Bishop, C. Keitel-Kreidt, J. Kilpatrick, & F. Leung (Eds.), *Third International Handbook of Mathematics Education*, (pp. 393–430). Springer International Handbooks of Education.

Apuestas y perspectivas en las prácticas profesionales de filosofía en UNIMINUTO



Julián Cárdenas Arias

Simón Antonio Dumell Arriela

William Harold Romero Neisa

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

La proyección social de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO está orientada hacia la comprensión y transformación de las poblaciones, comunidades, organizaciones e instituciones en donde se desarrolla el accionar de la universidad a través de sus componentes formativos. Es así que la importancia de las prácticas profesionales, inscritas como una de las líneas estratégicas al interior de la proyección social¹, permite

¹ En UNIMINUTO la proyección social es una de las funciones sustantivas de la institución junto a la docencia y la investigación, en donde aquella es un “[...] complemento a la formación académica, la Sede ha consolidado iniciativas importantes relacionadas con proyección social, a través de las cuales se ofrecen actividades que enriquecen el ambiente universitario. Las estrategias se desarrollan en cinco líneas: (i) Egresados, (ii) Educación para el desarrollo y prácticas en responsabilidad social, (iii) Prácticas profesionales, (iv) Educación continuada, proyecto de asesoría y consultoría y por último (v) Desarrollo del componente ambiental” (UNIMINUTO, 2013, p. 11).

el entendimiento de la realidad social a partir del posicionamiento de los profesionales en formación sobre las dinámicas educativas e investigativas en las que participan. En este sentido, las prácticas profesionales dan cuenta de la incidencia de la universidad en los ámbitos educativos, investigativos, sociales y comunitarios, y buscan aportar desde este ejercicio la consolidación de una sociedad equitativa y justa. Es así que la relevancia de las prácticas profesionales puede ubicarse en dos vías: la primera, busca contribuir con la formación de los estudiantes en los distintos campos profesionales con el propósito de consolidar “un espacio de formación en el que sus estudiantes afiancen los conocimientos adquiridos en el aula de clases con la experiencia del contacto con comunidades, grupos e instituciones” (Díaz, Castañeda, Castell, Gómez, Andrade y Henao, 2011, p. 8); y la segunda, constituir escenarios de interacción y participación

[...] entre la comunidad educativa y la sociedad, para que a partir del reconocimiento de diferentes contextos, se puedan co-crear cambios positivos que transforman la realidad socio-cultural, económica y ambiental de las comunidades y las regiones donde se hace presencia institucional, a partir de procesos articulados de formación, de investigación situada y aplicada y de diversos proyectos con impacto social. (Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2014, p. 70).

Las búsquedas anteriormente mencionadas sólo son posibles en la medida que exista una directa articulación entre las funciones sustantivas de UNIMINUTO, a saber, la docencia, la investigación y la proyección social. Por ello, para encontrar la relación entre estos componentes orientados hacia los cambios que requiere la sociedad colombiana, UNIMINUTO encuentra en la proyección social —en donde se encuentran ubicadas las prácticas profesionales— la particularidad que diferencia a esta universidad de otras del país.

Este punto diferenciador conduce a que la misión y la visión de UNIMINUTO enfatice en la relevancia de la proyección social al interior de su proyecto institucional, en donde las prácticas profesionales se

configuren a partir del encuentro entre el ejercicio docente e investigativo, siendo el espacio idóneo para que los “estudiantes en curso de terminar su formación profesional resignifiquen en dinámicas comunitarias el aprendizaje que asimilaron en los salones de clase mediante el análisis, apropiación y discusión de diversos entramados conceptuales” (Ochoa, 2016, p. 4).

Por tal motivo, al interior de este escenario, es pertinente constituir una serie de objetivos que propendan hacia el fortalecimiento de la actividad profesional en sintonía con las necesidades sociales de las instituciones educativas, comunidades, organizaciones barriales, proyectos investigativos, entre otros. Es en las prácticas profesionales en donde la praxis está orientada hacia la concreción de ejercicios de acción y de reflexión sobre las diversas realidades, desde una creatividad social que dinamice, promueva y gestione nuevos escenarios de participación ciudadana fundamentada en el pensamiento crítico.

Las prácticas profesionales en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales no son ajenas a este proceso y, en especial, el Departamento de Filosofía, acorde con el compromiso misional de UNIMINUTO, busca articularse a las demandas de la sociedad colombiana desde el conocimiento filosófico y la investigación social interdisciplinaria para consolidar “una actitud fundada en el diálogo y las múltiples formas en que este se despliega para descubrir o construir sentido desde la praxis” (Ochoa, 2016, p. 4). Los programas de Licenciatura y Estudios en Filosofía, pertenecientes a este Departamento, centran sus objetivos para que las prácticas profesionales sean “una experiencia de aprendizaje en campo, la cual les permita afianzar su proceso de formación mediante la articulación de lo filosófico, lo educativo, lo social y lo investigativo, y fortalecer su compromiso y el de la universidad con la sociedad colombiana” (Díaz, et al., 2011, p. 11).

Este espacio formativo, de igual manera, tiene la intención de comprender las dinámicas sociales, culturales y educativas de los escenarios en donde se desarrolla el trabajo de campo, con la intención de

analizar filosóficamente las prácticas que ocurren en aquellos espacios, y desde este ejercicio proponer alternativas para las necesidades y el fortalecimiento de las comunidades, instituciones educativas y escenarios académicos con los enfoques propios de la filosofía. Cabe aclarar que las prácticas profesionales, además de ser una experiencia profesional que enfatiza en la dimensión educativa, social y comunitaria, pueden constituirse en un escenario investigativo para el estudiante, con la posibilidad de optar al grado de Licenciatura y Estudios en Filosofía con los resultados de este proceso.

Estructura general de las prácticas profesionales

Las prácticas profesionales en el Departamento de Filosofía son realizadas en los últimos semestres del plan curricular propuesto, en donde los estudiantes eligen uno de los proyectos que hacen parte de las prácticas en las que desarrollarán el ejercicio de formación profesional de acuerdo a sus intereses, fortalezas y proyecciones filosóficas cultivadas durante su proceso formativo. Cabe señalar que la intencionalidad de estos espacios consiste en relacionar el ejercicio filosófico, educativo, investigativo y social, con la praxeología. La propuesta praxeológica, en las prácticas profesionales, está orientada desde una perspectiva reflexiva, crítica y propositiva hacia el establecimiento de continuas relaciones entre la teoría y la práctica, el discurso y la acción, a partir de los aprendizajes adquiridos en la formación profesional de las prácticas.

Es así que la praxeología busca un enfoque crítico y reflexivo sobre la acción humana, logrando definir “un lugar adecuado, a nivel de la teoría y la investigación, al profesional práctico-reflexivo, aquel que busca comprender su propia práctica y formalizar, desde ella una teoría adecuada. Pretende la concientización del actuar y la autonomía de la persona en los diversos espacios y tiempos de su vida y cotidianidad” (Juliao, 2002, pp. 189-190). Cabe resaltar, de igual manera, que este planteamiento le otorga un lugar privilegiado a la práctica, en la medida que los contextos

y las distintas realidades son los escenarios en donde “debe emerger la teoría, pues solo así se logra la transformación que en sí misma tiene una relación pedagógica directa con la autonomía, propiciando que cada sujeto sea dueño de su propio actuar (Díaz, 2016, p. 29).

La praxeología se comprende en el ejercicio mismo, siendo una categoría que mediante la práctica se define, pero también se transforma, dado que no existe una única realidad para su accionar. Al abordar la praxeología desde una perspectiva metodológica, se proponen cuatro momentos: en primera instancia, se busca realizar la caracterización y la observación del entorno (ver), con el propósito de identificar las necesidades, fortalezas y problemáticas de las comunidades (juzgar), creando estrategias para abordar de la mejor manera dicha realidad, contextualizada a partir de propuestas de acción concretas (actuar), y así, concluir con las respectivas reflexiones que den un crecimiento conceptual y experiencial desde la ubicación de procesos de evaluación, síntesis y aprendizajes (devolución creativa). El horizonte metodológico de la praxeología está determinado por el contexto en donde se ubica la práctica educativa e investigativa, por lo tanto, “lo histórico define su marco de referencia que no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por las personas, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su propia realidad. En consecuencia, la praxeología es el resultado, de un análisis empírico” (Juliao, 2011, p. 27).

Entendida de esta manera, la praxeología abre camino a la comprensión de las prácticas profesionales en UNIMINUTO, pues aquel horizonte posibilita materializar propuestas transformadoras desde ejercicios filosóficos en los ámbitos pedagógicos, investigativos y sociales. En cuanto a las prácticas profesionales y su relación con la praxeología, Castell afirma que:

El desarrollo metodológico de las prácticas es de inspiración praxeológica, es decir, desde una propuesta que asume un carácter reflexivo y crítico respecto a la acción humana, en especial la educativa, de modo que los estudiantes no sólo desarrollen sus prácticas como la simple realización de

un servicio social o la realización de determinadas acciones profesionales, sino que reflexionen sobre la experiencia vivida en ellas. Las prácticas profesionales se constituyen así en el punto crítico en el que se evidencia la perspectiva praxeológica por la que se ha optado en UNIMINUTO y, por supuesto, en los programas de filosofía (2016, p. 137).

Esta dinámica se encuentra discriminada en el proceso formativo de la siguiente manera:

Tabla 1.	Estructura general de las prácticas profesionales		
Fases	I	II	III
	Contextualización y formulación del proyecto	Desarrollo de la propuesta	Saber desde la práctica
Saber desde la práctica	Docencia		
	Investigación		
Proyectos actuales	Enseñanza de la filosofía		
	Filosofía para niños		
	Educación popular y diálogo intercultural		
Dimensiones	Filosófica		
	Educativa		
	Investigativa		
	Social		
Metodología Praxeológica	Ver – Juzgar – Actuar – Devolución Creativa		
Fuente:	Díaz et al., (2011, p. 14)		

De acuerdo a la metodología praxeológica, las distintas fases se desarrollan a partir de los momentos del ver, el juzgar, el actuar y la devolución creativa. La fase uno corresponde a la contextualización y formulación del proyecto, donde los estudiantes se vinculan a un proyecto de manera voluntaria y deben permanecer durante las fases señaladas. En este escenario se busca realizar un reconocimiento del sitio de práctica y un diagnóstico en el que identifiquen las posibles problemáticas y

necesidades del contexto y, desde éstas, formular la correspondiente ruta de acción. De acuerdo a los distintos momentos señalados, los estudiantes ponen en práctica ejercicios de observación con el propósito de obtener una caracterización de la realidad que circunda el campo de práctica —ver—. A partir de la identificación y presentación de las necesidades y problemáticas del contexto, se plantea desde el ejercicio filosófico posibles propuestas para llevarlas a la práctica teniendo en cuenta una sólida revisión teórica y conceptual —juzgar—. El anterior momento conduce a que los estudiantes planteen propuestas de acción y, de esta manera, determinen cuál es el posible impacto en el proyecto de práctica. Para el cierre de la primera fase, teniendo en cuenta la retroalimentación del docente acompañante del proceso y de los interlocutores en el campo de práctica, se realiza un proceso de evaluación para hacer las respectivas retroalimentaciones en busca de la comprensión del proceso vivido, orientado hacia la configuración de un proyecto pedagógico o investigativo —devolución creativa—.

Durante la fase dos se busca que los estudiantes, a partir de la experiencia de la fase uno, desarrollen la propuesta. Esta fase busca, desde la formación profesional, presentar y retomar elementos para apropiarse de la ejecución de la propuesta que cada estudiante elaboró en la fase uno. De esta manera, se plantean estrategias de interacción con las comunidades, instituciones, organizaciones, programas y proyectos académicos a nivel pedagógico e investigativo dentro de un componente filosófico, identificando las necesidades, fortalezas y aspectos a fortalecer en los distintos campos —ver—. Así, las categorías y reflexiones filosóficas se resaltan con el propósito de identificar desde esta perspectiva la relación directa entre la teoría y la práctica —juzgar—. Durante el desarrollo de la propuesta, cabe resaltar que aquella está sujeta a continuas revisiones y, en algunos casos, a reformulaciones del proyecto de los estudiantes a partir de los análisis, seguimientos y evaluaciones que se llevan a cabo continuamente. Así mismo, se apropian las estrategias necesarias para ejecutar de manera pertinente el proyecto —actuar—. La segunda fase concluye con la evaluación de los procesos que se han generado al interior de la práctica

a través de los acompañamientos por parte del docente y del interlocutor del campo. Este es el espacio para la revisión de las estrategias y de los posibles ajustes para el cierre del proyecto. De igual manera, se dan otras posibilidades de acción y reflexión, retomando la misma experiencia de la práctica —devolución creativa—.

La tercera fase de la propuesta, denominada saber desde la práctica, busca que los estudiantes socialicen la experiencia del proceso con la intención de construir desde la relación teoría-práctica nuevos conocimientos filosóficos y pedagógicos útiles a los contextos en donde se llevó la interacción. Es así que los estudiantes construyen documentos con el objetivo de recuperar la experiencia y así, de la misma manera, identificar los aprendizajes obtenidos. Este proceso dimensiona por parte de los estudiantes practicantes, el reconocimiento de las particularidades y potencialidades de cada una de las experiencias —ver—. La relación entre los horizontes disciplinares y la propia experiencia conlleva a la adquisición de conocimientos filosóficos, investigativos, pedagógicos, entre otros, los cuales constituyen el proceso de análisis del trabajo de campo —juzgar—. Ahora bien, teniendo en cuenta el anterior momento, los estudiantes enfocan la proyección de su ejercicio profesional hacia los posibles aportes tanto a su proceso de formación como a la interpretación y transformación de las distintas realidades en las que participaron. De manera que la experiencia de práctica se comprende como un ejercicio para la contextualización y retroalimentación en los espacios en donde desarrollaron la práctica, como también la presentación del ejercicio en el ámbito académico. Este momento es relevante para los estudiantes porque permite que se consolide el trabajo realizado como posible trabajo de grado —actuar—. Por último, los estudiantes hacen una recopilación de los conocimientos adquiridos durante el recorrido de las tres fases, visualizando los impactos generados y las nuevas comprensiones filosóficas desde la interacción y la transformación de la realidad. Este momento se puede entender como un acercamiento a la sistematización de la experiencia finalizando de esta manera el ejercicio desarrollado —devolución creativa—.

Proyectos de las prácticas profesionales en filosofía

La descripción de cada una de las fases y de los momentos de la práctica profesional, viabiliza las iniciativas del carácter formativo de los profesionales en formación durante esta última etapa de estudios de la carrera. En este punto es pertinente aclarar que para llevar a cabo este proceso se requiere que el profesional en formación asuma la filosofía como una actitud frente a su propia vida, esto es:

[...] una actitud ante su contexto socio cultural, político, histórico, religioso entre otros, su constitución vital y el sentido que construye de estas mismas realidades. En este sentido la filosofía constituye una actividad unida a la misma condición humana y a su praxis vital, esto implica una posición de cuestionamiento, de interrogación de comprensión de la realidad, de la reflexión y construcción de pensamiento libre en la construcción del proyecto de la propia persona en relación consigo mismo, con los otros y con lo otro. Aunque esta actitud es inherente a la capacidad comprensiva del ser humano, se hace necesario crear escenarios en los que esta actitud pueda realizarse, cultivarse y potencializarse hasta incluso incorpora estrategias educativas y formativas que propicien el pensar, la reflexión y la indagación sobre la propia realidad (UNIMINUTO, 2013, pp. 31-32).

Los escenarios mencionados en la cita se encuentran a partir de la iniciativa del Departamento en Filosofía en trabajar por proyectos, los cuales buscan dar cuenta de la articulación entre el campo filosófico, educativo, social e investigativo. Estos proyectos son: Filosofía para Niños, Enseñanza de la Filosofía y Educación Popular, y Diálogo Intercultural. Es pertinente mencionar que los anteriores proyectos parten del enfoque misional de la institución, no obstante, dada la diversidad de discursos y prácticas en la filosofía, los proyectos constituyen un abanico de posibilidades para que los estudiantes puedan acceder a ellos de acuerdo a sus intereses. A continuación se explicará cada uno de estos proyectos.

Proyecto de Filosofía para Niños

Pensar en la propuesta de Filosofía para Niños (FpN) implica hablar de un campo de múltiples posibilidades para el ejercicio de la educación filosófica. Una educación filosófica que trasciende los diques de la mera disciplina centrada en la enseñanza unívoca de contenidos clásica e históricamente reconocidos por la tradición filosófica, para transitar a una apuesta que busca la construcción de sentidos críticos, creativos y cuidadosos a través de la práctica del filosofar con niños, jóvenes y adultos en distintos ámbitos educativos y sociales.

Ahora bien, dicha apuesta es tan sólo una de muchas otras tantas maneras de llevar a cabo procesos de educación en filosofía, caracterizados por el cultivo de una actitud filosófica, el desarrollo de procesos de razonamiento y habilidades de pensamiento que despiertan la capacidad de asombro. En tal sentido, en las últimas décadas se han venido ampliando y resignificando los aportes inicialmente señalados por Matthew Lipman, haciendo de FpN una propuesta flexible, dialógica y sensible al contexto en diversos escenarios de origen anglosajón y latinoamericano.

En el caso particular de la experiencia de Filosofía para Niños en UNIMINUTO, la apuesta de educación filosófica se ha centrado desde hace más de una década en el desarrollo de las prácticas profesionales que el Departamento de Filosofía ha fomentado en sectores educativos de carácter formal y no-formal en sintonía con el proyecto MARFIL de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (Educación Filosófica y Creatividad Social). Vale la pena entonces mencionar a continuación al menos tres tipos de comprensiones que —en torno a este proyecto de prácticas profesionales en UNIMINUTO— bien podría enunciarse como experiencias que se han derivado del mismo. Al respecto puede afirmarse que la práctica profesional en FpN puede entenderse como: 1) una experiencia praxeológica, 2) una experiencia de educación filosófica, y 3) una experiencia de diálogo y encuentro en perspectiva social.

1) La práctica profesional de FPN como una experiencia praxeológica.

El enfoque praxeológico ha constituido históricamente en UNIMINUTO un enfoque que busca articular de manera continua la teoría con la práctica desde una comprensión crítica y situada en la praxis. Desde el desarrollo de una pedagogía que relaciona los momentos del ver-juzgar-actuar-devolución creativa en tanto momentos que cualifica continuamente el quehacer del sujeto, haciendo de su propia práctica un ámbito propicio para construir un saber que es resultado de una actividad reflexiva-en-la-acción (Juliao, 2013).

En consonancia con lo anterior, las prácticas profesionales de Filosofía para Niños en UNIMINUTO se han configurado como una experiencia praxeológica en tanto han buscado potenciar las capacidades y habilidades de los estudiantes de los programas de Licenciatura en Filosofía y Estudios en Filosofía como una praxis que sitúa el quehacer de la actividad filosófica como una acción transformadora de los contextos en lo que estos intervienen. Ello a través del desarrollo de comunidades de diálogo también denominadas, en la perspectiva de FPN, comunidades de indagación o comunidades de investigación filosóficas.

En ese sentido, el escenario de las comunidades de diálogo en FPN ha sido el ámbito propicio para promover la comprensión de una experiencia praxeológica en diversos contextos escolarizados y no-escolarizados, en la medida en que la comunidad de diálogo se ha constituido en una práctica reflexiva, crítica y participativa. El ejercicio de la comunidad de diálogo ha llevado a comprender el desarrollo de la práctica profesional del estudiante de filosofía como un espacio propicio para el fomento de una pedagogía praxeológica. Pedagogía que a su vez es mucho más que una secuencia didáctica centrada en momentos específicos —ver-juzgar-actuar-devolución creativa—, para pasar a ser comprendida como una forma de acercarse crítico-reflexivamente al mundo, desde las preguntas que hacen

parte de la cotidianidad en las mismas comunidades de diálogo generadas desde FpN. En otras palabras, siguiendo a Juliao (2013), se puede afirmar que “FpN puede responder a las necesidades de formación de ciudadanos éticamente responsables y socialmente comprometidos en contextos de marginación social [...] estableciendo un diálogo entre filosofía, educación y ciencias sociales” (p. 188).

Se configura así un doble movimiento de la práctica profesional de FpN en UNIMINUTO. Por un lado, una actividad filosófica socialmente comprometida que se piensa a sí misma desde el carácter de su propia praxis en contextos sociales y educativos diversos, como colegios, fundaciones y hogares comunitarios. Por otro lado, una mirada praxeológica que se despliega dialógicamente a través de la gestación de la configuración de nuevos saberes derivados de la propia experiencia de los estudiantes practicantes en cada uno de los contextos donde estos intervienen.

2) La práctica profesional de FpN como experiencia de educación filosófica.

El ejercicio de la práctica profesional de Filosofía para Niños en UNIMINUTO se ha venido construyendo desde hace más una década a través de la apuesta formativa que el proyecto MARFIL ha desplegado en distintos contextos socioeducativos, desde la diversidad de un conjunto de proyectos que persiguen la generación de experiencias de educación filosófica. Dicha diversidad ha llevado a asumir la práctica profesional —siguiendo a Kohan— como una experiencia de educación filosófica. Representa una experiencia intersubjetiva del pensar que irrumpe en el sujeto como una forma de sentir, de vivir, de soñar y de desear en relación con otro. Se trata de un tipo de experiencia que no puede ser medida, cuantificada, enseñada, transmitida o dada a otro. En ese orden de ideas, es una forma de construir colectivamente el sentido de algo que siempre está siendo mediado y compartido no-hegemónicamente a través del diálogo.

De este modo, las prácticas profesionales de FpN, asumidas como una experiencia de educación filosófica, se han comprendido como un acontecimiento² transformador mediado por el diálogo. Un espacio donde se potencian experiencias de creatividad social³ que enriquecen el quehacer del trabajo en campo. Dichas prácticas no han buscado transmitir una serie de contenidos sistemáticamente reconocidos por la tradición filosófica, sino que han buscado propiciar espacios alternativos de encuentro que permitan suscitar la creación de conceptos, la construcción de sentidos divergentes y la continua práctica del pensar como experiencia de transformación personal y colectiva. De allí que se pueda afirmar que las prácticas profesionales se han asumido como una experiencia de educación filosófica que teje desde la otredad la búsqueda de escenarios de participación donde se propician encuentros de diálogo con las propias narrativas de los sujetos desde una perspectiva crítica, creativa y cuidadosa.

El desarrollo de la práctica profesional en Filosofía para Niños —en tanto experiencia de educación filosófica— ha buscado continuamente el cultivo de una actitud de búsqueda, cuestionamiento y reconocimiento de sí, donde los individuos desarrollen la capacidad para preguntarse, asombrarse e imaginarse nuevos mundos. Reconocer dicha búsqueda en el marco de los diversos contextos sociales y educativos donde ésta tiene directa incidencia ha permitido comprenderla como una experiencia de pensamiento compartida con otros. Su impacto ha permitido configurar nuevas formas de ser, hacer y saber en los futuros licenciados y profesionales en filosofía.

² La comprensión que se tiene aquí de *acontecimiento* se deriva de la perspectiva Deleuziana en la cual se asume como devenir de las cosas. Acontecer es encontrarse con ese algo incorpóreo que circula siempre de manera permanente entre nosotros, pero que a su vez es capaz de decirse una y otra vez de maneras diferentes.

³ A este respecto es importante señalar los innumerables aportes que ha realizado a esta experiencia la doctora Angélica Sátiro desde su propuesta del Proyecto NORIA en la ciudad de Barcelona (España).

- 3) La práctica profesional como una experiencia de diálogo y encuentro en perspectiva social.

Por último, vale la pena señalar el carácter intersubjetivo de la experiencia de las prácticas profesionales de FpN en UNIMINUTO como una apuesta significativa por lo social. Al respecto, Lipman (1998) refiere que la propuesta de FpN tiene consigo una dimensión social de la práctica democrática, al entenderse como un proceso colectivo, deliberativo y dialogal donde cada uno de los participantes que en ella intervienen tienen la oportunidad de afirmar su autonomía cognitiva y afectiva desde la capacidad para expresar libremente sus propias ideas.

En tal sentido, las prácticas profesionales de FpN han buscado comprenderse como un proceso que trasciende el quehacer puramente procedimental y accesorio de una acción pedagógica en un escenario formal o no-formal, para transitar a una experiencia filosófica de transformación personal e interpersonal. La cual aporta a la transformación y a la re-configuración del tejido social desde un ejercicio responsable de la actividad filosófica en contextos socialmente marginados. En tal sentido, siguiendo a Lipman, el desarrollo de la práctica profesional en este sentido y, en particular, el desarrollo de la comunidad de diálogo:

[...] puede desempeñar un papel mediador entre la familia y la sociedad o entre las particularidades étnicas y la sociedad global [...] puede mediar entre las distintas opciones de resolución de problemas sociales por consenso democrático, por investigación [...] en sus deliberaciones puede arreglar problemas entre grupos, ayudando a distinguir entre aquellos que son de solución inmediata de aquellos que requieren un examen más profundo (Lipman, 1998, p. 327).

De este modo, la dimensión social de la práctica profesional de FpN ha trascendido las paredes del aula para situarse significativamente en otros escenarios sociales y educativos⁴ que buscan la generación de una

⁴ Destacando en este sentido el significativo alcance del proyecto MARFIL.

experiencia de diálogo y encuentro a través del desarrollo de comunidades. Dicha apuesta es señalada por Rojas y Franco (2016) al afirmar que “este modelo de diálogo es precisamente el que ha despertado el interés de UNIMINUTO, encontrando en la propuesta de Lipman una manera clara y concreta para proponer una educación filosófica que genere sociedades transformadoras de sus propias realidades”. (Rojas y Franco, 2016, p. 29).

Proyecto Enseñanza de la Filosofía

La práctica profesional como actividad complementaria a la formación disciplinar y su importancia en la formación de los licenciados en filosofía permite distinguir la relación y pertinencia entre la universidad y el contexto social. Como lo señala Rico (2016), la práctica profesional le permite al estudiante enfrentar lo aprendido con lo practicado, al igual que le da un valor agregado al lugar de la práctica. A razón de ello, se apuntala en la formación de prácticas profesionales del Departamento de Filosofía el proyecto Enseñanza de la Filosofía, como el ámbito fundamental donde se inicia en la actividad docente.

Para UNIMINUTO la formación integral es entendida como “la educación que pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona. Este modelo se ordena, entonces, a la conformación de una persona que integra el saber (teoría) con el actuar (praxis) y es diestra para articular e integrar con la sociedad el proyecto de vida y de trabajo que, en sí misma, ha realizado” (Modelo Educativo, v.2.3).

Es así que, el proyecto de Enseñanza de la Filosofía surge como un escenario formal de encuentro académico que tiene como primer propósito reflexionar en torno a la relación entre filosofía, educación y sociedad. Posteriormente, busca orientar y acompañar al estudiante en la puesta en escena de su ejercicio filosófico a partir de la práctica pedagógica en diferentes escenarios sociales y educativos.

El poder comprender los diversos paradigmas educativos y su vínculo con la forma de enseñar supone un cambio en el proceso de pensar el discurso pedagógico. Especialmente cuando el ejercicio de reflexión sobre el quehacer de la enseñanza de la filosofía *in situ* estimula en los neófitos educadores, un deliberado interés por mejorar su comprensión y reconocimiento hacia el desarrollo de estrategias metodológicas y didácticas para enriquecer ejercicio docente en procura de optimar su praxis de la enseñanza.

Esta necesaria labor reflexiva sobre el quehacer del docente de filosofía está enmarcada desde el enfoque praxeológico, que invita al estudiante a comprender la responsabilidad con su formación como docente y con el lugar de práctica. Como lo advierte Rico, es mediante la reflexión sobre su propia práctica profesional y el nexo que encuentra con el contexto escolar donde la desarrolla, cuando es capaz de apropiarse de nuevos conocimientos para optimizar y complementar su formación como licenciado en filosofía (2016).

Esta perspectiva praxeológica en el desarrollo de la práctica profesional del licenciado en filosofía le permite dinamizar la teoría con la práctica, así lo señala Juliao (2015), “una filosofía que, desde su naturaleza reflexiva, contribuye a la transformación del sujeto que filosofa y del contexto inmediato en el que ejerce su oficio de filósofo” (p. 53). Para una educación filosófica así entendida es menester que el maestro esté deseoso por conocer, enseñar y reflexionar sobre su propia praxis educativa, pues no se trata de una filosofía enmarcada en lo teórico, sino que se preocupe por las problemáticas sociales. De lo que se trata es de comprender desde la misma realidad al individuo que en ella habita.

La filosofía es un modo especial de comprender la realidad, es un espacio de reflexión, comprensión y admiración por el saber mismo. Visto así, Rico señala que la filosofía se articula con la escuela en la medida en que ésta resulta ser un lugar propicio de indagación y reflexión o, por lo menos, de un invitar a ello. Esto ha implicado que la labor de reflexión sobre el ejercicio docente, a través de los espacios formativos institucionales,

alcance a interrogar o poner en cuestión la realidad misma, en este caso, el escenario educativo. Será labor de la enseñanza de la filosofía el buscar descubrir, des-velar los distintos significados ocultos de la realidad, es decir, la filosofía se “re-significa”, puesto que ya no será un mero saber abstracto, sino que estará referida a la realidad concreta, estará referida a la vida de todos nosotros (Rico, 2014). De modo que la filosofía se articula con la escuela, como lo reseña Juliao al referenciar el proyecto curricular del programa de Licenciatura de Filosofía de UNIMINUTO:

[...] en primera instancia se entiende la filosofía no solamente como una profesión en el que un ser humano se desempeña, sino que la filosofía se asume como una actitud frente a la realidad de la propia persona, esto es, una actitud ante su contexto socio-cultural, político, histórico, religioso, entre otros, su constitución vital y el sentido que construye de estas mismas realidades. En este sentido la filosofía constituye una actividad unida a la misma condición humana y a su praxis vital, esto implica una posición de cuestionamiento, de interrogación, de comprensión de la realidad, de reflexión y construcción de pensamiento libre en la construcción del proyecto de la propia persona en relación consigo mismo, con los otros y con lo Otro. (2013, p. 75).

Esta empresa facilita el ejercicio filosófico cuyo propósito reflexivo ayuda a posibilitar un pensamiento crítico y transformador. Una filosofía que se articula con la vida de los estudiantes promueve de manera introspectiva el desarrollo del saber-ser y del saber-hacer, de manera que, “la filosofía pueda ser entendida como el asombro permanente de las situaciones que suceden, pero un asombro profundo y vital para comprender la construcción y reconstrucción de cada instante de los escenarios que rodean nuestro ser y pensamiento” (Rico, 2014, p. 107).

Por tanto, al ser la filosofía un modo especial de interpretar la realidad, es un espacio de reflexión, comprensión y admiración por el saber mismo. Como fruto de ello, el proyecto de Enseñanza de la Filosofía intenta desde la práctica pedagógica en aula, las prácticas en monitorias y la práctica

investigativa, suscitar actitudes que favorezcan el ejercicio del pensar. Así, desde el impulso de un razonamiento ordenado, reflexivo y coherente, formar un pensamiento crítico mediante la construcción de argumentos válidos que posibiliten un ejercicio de reflexión ético, político y cultural que ayude a promover cambios de transformación social.

A su vez, los escenarios de la práctica pedagógica y de monitoria en filosofía, también se convierten en espacios propicios de reflexión-acción hacia el desarrollo de competencias comunicativas y habilidades sociales. El educar implica necesariamente un proceso de interacción social, pues “la pedagogía como animadora de la comunicación entre los actores sociales y entre los diversos ámbitos del conocimiento en el proceso educativo como un todo, nos exige hoy en día analizar muy detalladamente lo que ocurre cuando las personas se comunican y relacionan entre sí” (Hoyos, 2004, p. 25). Este ejercicio comunicativo, al realizarse de manera asertiva, favorece la formación para la convivencia y el fortalecimiento de lo público y de la democracia.

De modo que, el espacio de la práctica filosófica intenta que el estudiante se apropie de la práctica y reflexione sobre cada una de las condiciones que afectan el ejercicio de la enseñanza, pues la reflexión implica actuar desde su propia actitud y formación (Rico, 2016). Es decir, la práctica profesional docente pone en diálogo los saberes disciplinares con el ejercicio pedagógico en aula, esto implica formar un sujeto crítico y reflexivo de su acción y su actitud frente a su realidad y formación.

Es por ello que la práctica profesional, como escenario de formación hacia el ejercicio docente, intenta propiciar un diálogo entre el discurso —filosófico-pedagógico— y la praxis —contexto social-educativo—. Más aún, Julio al rescatar el papel de la pedagogía como teoría práctica, señala que “la pedagogía es una teoría fundada en la práctica educativa, orientada a la acción, cuya función es la transformación de la misma práctica” (2014, p. 4). Esto significa que el diálogo entre la filosofía y la pedagogía, en relación al quehacer docente, a través del enfoque praxeológico,

“contribuirá en la transformación del sujeto que filosofa y del contexto inmediato en el que ejerce su oficio de filósofo” (Juliao, 2015, p. 53), su tarea es responder a las necesidades que surgen en el entorno educativo.

En suma, el escenario de la práctica del licenciado en filosofía está orientado hacia la comprensión, la reflexión, la argumentación, el análisis y la conceptualización (Díaz, et al., 2011) de la realidad socioeducativa inmersa dentro de un sistema político, económico y social específico, y cuya intención es provocar el deseo hacia la liberación de sí y la transformación social, dado que, como lo manifiesta la UNESCO, “la filosofía es una potente herramienta de formación y de transformación de la personalidad” (2011, p. 117). Incluso, para Freire, la reflexión crítica, el espíritu investigativo, la curiosidad por el saber, la creatividad, la conciencia ética sobre la dignidad humana y la necesidad de la transformación sociocultural, requiere de auténticos maestros autónomos que se atrevan a romper, desde un pensamiento crítico y democrático, con los paradigmas fijados por la sociedad pragmática y utilitarista que defiende la individualidad, el progreso desacerbado y el dogmatismo económico del poder capitalista (Monclús, 2004).

En efecto, el proyecto de Enseñanza de la Filosofía, mediante el acto permanente de la reflexión-acción desde el enfoque praxeológico en las diferentes modalidades de práctica, como la práctica pedagógica en aula, las monitorias y la praxis investigativa, intenta que la educación filosófica se convierta en un verdadero ejercicio de liberación. Es decir, como posibilidad de transformación consciente de la propia realidad.

Por consiguiente, se espera que educar en la libertad y la autonomía deba revolucionar la forma de enseñar, pues, “no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2004). Por esta razón, la tarea del educador es la de superar los esquemas ideológicos de la globalización presentes en la exclusión, la discriminación, la inflexibilidad, la repetición y la insensatez de la razón instrumental. Porque, como lo indica Freire, la transformación educativa de la realidad no puede hacerse sino desde la libertad (Monclús, 2004).

De modo que, por un lado, los conocimientos disciplinares implican el compromiso del docente para lograr que puedan ser entendidos en relación con el entorno, el cuidado y el crecimiento personal (Araiza, Dorfer y Castillo 2012) y social. Mientras que los estudiantes que asumen su práctica profesional en el proyecto Enseñanza de la Filosofía realizan un ejercicio de reflexión-acción en la preparación y cometido de su labor pedagógica e investigativa. Lo anterior se evidencia mediante el cumplimiento de algunos requisitos propios para el desarrollo de su práctica: ficha del proyecto —definición del campo de práctica—, caracterización de la población —descripción demográfica de la población—, planeación por sesiones —estrategias, métodos de enseñanza, didácticas planeaciones de clase—, diarios de campo —registro de lo desarrollado en el planeador—, control de asistencia a campo y evaluación del interlocutor.

En definitiva, el propósito del proyecto Enseñanza de la Filosofía, es que el futuro profesor de filosofía sea capaz de lograr un discurso aplicado, libre y contextualizado. Por tanto, su ejercicio docente no se puede limitar a transmitir información, sino hacer que esta adquiera sentido en relación con el impacto que puede tener determinado conocimiento aplicado. Todo ello indica que la tarea de poder transformar la educación como un proceso dialógico y democrático, como lo anhela Freire, solo puede darse a partir de la promoción por la curiosidad epistemológica, es decir, la reflexión consciente del docente en formación sobre la práctica misma de la enseñanza.

Proyecto Educación Popular y Diálogo Intercultural

La Educación Popular ha tenido diferentes interpretaciones a lo largo de la investigación social y pedagógica. No obstante, en el espacio de práctica profesional se aborda desde un interés formador y emancipador, desde una perspectiva filosófica. Esta es una de las muchas estrategias pedagógicas con la cual se puede transformar la realidad educativa. En este contexto, los escenarios académicos y educativos deben propender

por la creación de espacios que fomenten la crítica y la resistencia contra los discursos y las prácticas hegemónicas, así mismo, la Educación Popular emerge tras las desigualdades presentes en el contexto latinoamericano. Por ello, sus fundamentos alientan a la conformación y organización de movimientos populares que se interesen por el cambio de las condiciones sociales. Es decir, la Educación Popular como alternativa pedagógica busca educar seres cuyas pretensiones estén enfocadas a la transformación de las dinámicas que niegan la dignidad humana, involucrándose así, propuestas éticas y políticas que propendan hacia otro orden social. Esto requiere la creación de espacios sustentados en posiciones críticas y emancipadoras, con el propósito de “contribuir a la formación de lo que algunos llaman ‘ciudadanías activas’ o ‘ciudadanías alternativas’, que no buscan integrarse al sistema político sino desbordarlo, replantearlo en función de nuevos valores éticos y políticos” (Torres, 2007, p. 101).

La influencia y el campo de acción de la Educación Popular parte de los escenarios educativos, para dirigirse a la transformación de las condiciones sociales y políticas de las personas, a través de la formación de sujetos partícipes de su cambio y el de sus comunidades. Se interesa por develar las problemáticas y hostilidades del entorno social, y para el caso de la práctica profesional Educación Popular y Diálogo Intercultural, busca proponer alternativas y acciones de cambio desde una perspectiva que integre la lectura filosófica de la realidad desde estos pilares, con el fin de aportar elementos de transformación tanto a los sujetos como a las comunidades. En este contexto, la Educación Popular se destaca porque:

Asume que su tarea es contribuir a que dichos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico [...] como una práctica social que se lleva a cabo desde, con, entre y para los sectores populares; intención que se expresa tanto en la preocupación porque su referente permanente sean los intereses, luchas, vivencias y saberes populares, como en la búsqueda de partir siempre de los intereses y necesidades de las clases populares. (Torres, 2007, p. 22).

Al interior de este contexto, la práctica profesional busca vincular procesos formativos, dialógicos e investigativos que fortalezcan la participación y el reconocimiento de la diversidad y la diferencia de los sujetos y las comunidades en donde se desenvuelve la práctica. Se apropia en esta búsqueda el Diálogo Intercultural, el cual da las bases para generar procesos de reconocimiento y participación activa entre los distintos grupos al interior de los escenarios formativos o naturales de la vida cotidiana. De esta manera, para:

[...] desarrollar prácticas populares y culturales en escenarios concretos se requiere la presencia del diálogo, ya que este posibilita establecer puntos de encuentro entre los sujetos para desarrollar acciones que partan de lo individual hacia lo colectivo. La relación entre la educación popular y la cultura debe realizarse de manera conjunta, de lo contrario no habrá forma de pensar en la posibilidad de establecer vínculos y relaciones con *el otro y lo otro*, y mucho menos en la configuración de *un nosotros* que permita luchar por el reconocimiento y la dignidad de las personas en las dimensiones políticas, sociales y económicas. De esta manera, la educación popular es el espacio para desarrollar los proyectos del diálogo intercultural, procesos orientados hacia la configuración de cuatro elementos: identidad, alteridad, comunidad y diálogo. Cada uno de estos elementos debe actuar en conjunto con el propósito de llevar a cabo un modelo pedagógico educativo que vaya más allá de la pedagogía del oprimido hacia una pedagogía de la liberación popular fundamentada en el diálogo intercultural. (Cárdenas, 2018, p. 59).

Las anteriores búsquedas ofrecen en el estudiante de filosofía ampliar sus horizontes de comprensión frente al trabajo comunitario, social e investigativo, dando nuevos sentidos a su práctica como profesionales en formación. El Diálogo Intercultural y la Educación Popular, en este contexto, se conciben como el intercambio de saberes, costumbres y prácticas entre distintos grupos culturales. Todo lo anterior, basado en la mutua comprensión, atiende así a una serie de ejercicios que favorecen al pluralismo cultural, y busca generar condiciones de posibilidad para la construcción de una cohesión social enfocada en la reconciliación y

a la aprehensión de nuevos saberes y conocimientos, y así, establecer un enfoque dialógico que haga parte de los procesos prácticos de los estudiantes. Es así que, para llevar a cabo ejercicios pedagógicos e investigativos con las comunidades desde el análisis y la reflexión, la práctica profesional parte de la perspectiva filosófica intercultural latinoamericana y, desde este enfoque, llevar a cabo ejercicios filosóficos proyectados a los diversos entornos sociales y culturales. Para realizar este tipo de ejercicios dialógicos y reflexivos es importante reconocer las condiciones simbólicas, materiales y espirituales de los sujetos y de las comunidades, pues estas características influyen para la aprehensión e interacción en aquellos escenarios. Así mismo, el quehacer pedagógico e investigativo parte del encuentro de aspectos en común en cada cultura y grupo social analizado, de modo que la interculturalidad se constituya:

[...] en una opción para generar procesos de reconocimiento a través de espacios que permitan el intercambio de distintas formas de ser y estar en el mundo, a través de otro tipo de relaciones entre los individuos y las culturas. Este propósito conlleva a generar procesos de acercamiento, comunicación y construcción conjunta entre culturas, buscando establecer vínculos más allá de los intereses particulares de cada una, como también crear escenarios culturales que surjan del diálogo y el encuentro. Alguna de las búsquedas del proyecto de la interculturalidad radican en consolidar objetivos contruidos conjuntamente a partir de la articulación entre las distintas culturas para solucionar problemáticas comunes, y así constituir aspectos fundamentales que contribuyan a la maduración de la humanidad, búsquedas orientadas hacia el acuerdo, el respeto y la promoción de valores comunes, en donde las diferencias raciales, étnicas, religiosas, sexuales, de clase, entre otras, sean los aspectos fundamentales para construir proyectos comunes, sustentados en la interculturalidad (Cárdenas, 2018, p. 49).

De esta manera, la práctica profesional Educación Popular y Diálogo Intercultural busca brindar herramientas teóricas y prácticas para el desempeño de profesionales en la Licenciatura y Estudios en Filosofía. Para ello, es pertinente que los estudiantes se asuman como actores del

cambio social y político desde su papel de educadores en contextos populares y comunitarios. De esta manera, la formulación y el desarrollo de proyectos pedagógicos e investigativos enmarcados desde la perspectiva de la Educación Popular y el Diálogo Intercultural, tiene por objetivos promover y liderar procedimientos de comunicación asertiva, mediación y conciliación entre los diferentes actores sociales y comunitarios basados en la proyección, prevención y protección para el desarrollo social a partir de los aportes de la educación filosófica.

Uno de los elementos centrales en cuanto a la novedad y pertinencia de la práctica profesional ha sido otorgar un lugar de relevancia de los sujetos, las comunidades y los proyectos investigativos en donde se ha desarrollado este proyecto bajo la perspectiva de la Educación Popular y el Diálogo Intercultural. Los campos de práctica han sido los siguientes: el Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat, los ejercicios de investigación de la Especialización en Gestión Asociada perteneciente al programa de Trabajo Social, del Centro de investigación y estudios en temas de vivienda, hábitat e innovación social (CENVIS) espacio perteneciente a la Facultad de Ingeniería de UNIMINUTO y la Revista de Estudiantes de Filosofía IGNIS.

Las habilidades de los estudiantes, desarrolladas en este espacio, son, por una parte, el manejo de herramientas de investigación social como el diario de campo, la observación participante y talleres educativos, posibilitando que los análisis y las reflexiones al respecto sean acordes con los objetivos del proyecto. Por otro, la continua reflexión filosófica de los aspectos principales de la Educación Popular y el Diálogo Intercultural. Teniendo en cuenta el enfoque investigativo y pedagógico de la práctica profesional, se han realizado la construcción de ponencias y capítulos de libro, ejercicios que han permitido analizar y reflexionar desde un punto de vista pedagógico, social y filosófico, las actividades correspondientes de la práctica.

Por lo tanto, la acción y la reflexión de la práctica profesional en los escenarios pedagógicos, sociales e investigativos en donde se desarrolla, optan por involucrar a los estudiantes con la realidad social desde el saber-hacer filosófico. El resultado de este proceso ha sido el fortalecimiento de la investigación, la participación y la acción frente a las problemáticas sociales apremiantes. De esta manera, la formación profesional, acompañada de determinadas herramientas conceptuales y metodológicas y puestas ético-políticas, logra consolidar las finalidades del proyecto.

Conclusión

Socializar el trabajo realizado por el Departamento de Filosofía, particularmente la experiencia desarrollada al interior de las prácticas profesionales, constituye la posibilidad de describir el proceso llevado a cabo por parte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios durante las últimas dos décadas. La apuesta por tener programas de filosofía surge a partir del mismo enfoque misional de la institución. Este recorrido ha pasado por varios cambios y transformaciones en la medida que las distintas coyunturas presentes en el campo de filosofía han llevado a los distintos profesores, miembros del comité de prácticas profesionales, a repensar el papel de éstas tanto en el componente formativo de los estudiantes como en los resultados obtenidos con los colegios, instituciones, organizaciones y comunidades en donde se han desarrollado las prácticas profesionales.

Es así que las reflexiones, análisis y propuestas realizadas por parte de los profesores pertenecientes al comité de prácticas profesionales se encuentra en las siguientes publicaciones: *Teoría y praxis en la formación filosófica* (Benito, Loaiza y Rojas, 2008); *Orientaciones de prácticas profesionales* (Díaz, et al., 2011); *Praxis, educación y subjetividad(es)*; *Prácticas profesionales de filosofía* (Ochoa, 2016), y; *Horizontes de acción y reflexión de la práctica profesional Educación Popular y Diálogo Intercultural* (Cárdenas, et al., 2018). Estos

ejercicios investigativos han permitido fundamentar y reorientar las apuestas de las prácticas profesionales, evidenciando de esta manera el carácter dinámico que poseen y la continua necesidad de profundizar sobre la relación entre la teoría y la práctica desde la perspectiva praxeológica.

De igual manera, la oportunidad de socializar la experiencia de las prácticas profesionales en distintos escenarios académicos nacionales e internacionales⁵, junto a otras apuestas teóricas y prácticas, ha permitido ampliar el espectro del quehacer filosófico en campos sociales, culturales, educativos y comunitarios. Cabe mencionar que otro escenario de divulgación de las prácticas profesionales ha sido la realización de coloquios internos de filosofía, constituyéndose en espacios de construcción colectiva entre estudiantes y profesores, donde los primeros socializan anualmente los avances, reflexiones e impactos de los distintos proyectos en los campos de práctica. Este evento se ha realizado durante la última década, y se han llevado a cabo nueve versiones en torno a la reflexión de temas como la relación interdisciplinar entre la filosofía y la investigación social, el quehacer del ejercicio filosófico en espacios educativos, sociales y comunitarios, actuales perspectivas de la investigación y la educación filosófica en relación con los diversos contextos políticos y culturales, entre otros.

Es así que los anteriores escenarios conducen a la reflexión constante sobre el papel de la investigación y la educación filosófica en Colombia, desde el abordaje de sus diferentes estados de crisis, divergencias

⁵ Algunos eventos han sido los siguientes: III Coloquio Interuniversitario de Pedagogía y Filosofía: Pedagogía y Política. Universidad Pedagógica Nacional-UNIMINUTO (noviembre de 2014); II Foro Pensar lo Humano y lo Social: Aproximaciones Investigativas. UNIMINUTO (septiembre de 2015); IV Coloquio Interuniversitario de Pedagogía y Filosofía: Pedagogía y reflexión sobre la práctica. Universidad Pedagógica Nacional-UNIMINUTO (noviembre de 2015); VI Seminario Internacional de Filosofía para Niños – VII Congreso Internacional de Creatividad Social e Innovación social CICIPREARMUNDOS. UNIMINUTO (septiembre de 2015); XIV Congreso Internacional de Filosofía y Educación: “Neoliberalismo y Prácticas Alternativas en Educación”. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México ISCEEM, Huasca, Hidalgo-México (noviembre de 2016); I Seminario Internacional Filosofía y Enseñanza- I Encuentro anual de la Red Nacional de Programas de Filosofía. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (noviembre de 2017).

y desafíos. En ese sentido, se reconoce que el quehacer de la investigación y la educación filosófica, como se presentó durante este capítulo, comprenden un amplio espectro de perspectivas que dialoga críticamente con las diferentes realidades sociales, educativas, culturales, políticas y económicas contemporáneas. Por ello los retos, desafíos y proyecciones de las prácticas profesionales en el Departamento de Filosofía consisten en continuar profundizando sobre los desafíos de la Enseñanza de la Filosofía en el mundo actual, las relaciones y tensiones de la investigación y la educación filosófica con otras disciplinas y el papel de la investigación y la educación filosófica en la construcción de acciones y pedagogías para la paz en Colombia.

Es pertinente mencionar que en este contexto no se desconoce el papel de la filosofía como un ejercicio intelectual. La pertinencia de trabajar directamente con las problemáticas y necesidades educativas y sociales, de los espacios en donde se desenvuelve las prácticas profesionales, conlleva a establecer un panorama más amplio de la comprensión de las realidades hacia una posible transformación de las dinámicas de exclusión, discriminación y opresión que impera en la sociedad colombiana. Por tal motivo, relacionar la dimensión educativa, investigativa, social y filosófica posibilita entrar en contacto directo con las necesidades concretas de las instituciones y las comunidades, y a partir del reconocimiento de estas características identificar posibles alternativas de interacción desde ejercicios filosóficos en clave interdisciplinar.

Así, el trabajo filosófico realizado al interior de las prácticas profesionales ha permitido afianzar en los estudiantes la proyección de los conocimientos adquiridos durante su formación académica, a través de ejercicios prácticos en escenarios concretos. Algunos de estos ejercicios pueden evidenciarse en la formulación de trabajos de grado, presentación de ponencias y publicación en torno al trabajo realizado en las prácticas profesionales.

Referencias

- Araiza, M. de J., Dorfer, C. y Castillo, R. (2012). *La formación integral de los estudiantes: Reflexiones sobre la apreciación de los profesores de una institución de educación superior en México*. Conferencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/264120905_La_formacion_integral_de_los_estudiantes_reflexiones_sobre_la_apreciacion_de_los_profesores_de_una_institucion_de_educacion_superior_en_Mexico
- Cárdenas, J. (2018). Educación Popular y Diálogo Intercultural: apuestas éticas, políticas y educativas en/desde América Latina. En G. Aza, J. Cárdenas, D. Caicedo, J. Camacho, M. Grajales y J. Ochoa. *Horizontes de acción y reflexión de la práctica profesional Educación popular y diálogo intercultural* (pp. 35-68). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Castell, A. (2016). Filosofía y prácticas profesionales en filosofía. En J. Ochoa (Ed.), *Praxis, Educación y Subjetividad(es), prácticas profesionales en Filosofía* (pp. 129-163). Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO.
- Díaz, G., Rojas, V., Castañeda, J., Castell, A., Gómez, C., Andrade, S. y Henao, M. (2011). *Orientaciones de prácticas profesionales Departamento de Filosofía*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Díaz, G. (2016). Filosofía y praxis: una relación propicia para unas prácticas alternativas del quehacer filosófico. En J. Ochoa (Ed.), *Praxis, Educación y Subjetividad(es), prácticas profesionales en Filosofía* (pp. 13-32). Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO.

- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2014). *Proyecto educativo institucional del sistema*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2013). Departamento de Filosofía, PCP. *Licenciatura en Filosofía*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2013). *Plan Estratégico 2013-2019, Sede Principal*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Editorial Paz e Terra SA.
- Hoyos, G. (2004). Ética y educación para una ciudadanía democrática. En O. Jaramillo (Ed.), *Juvevirtual: Una respuesta, un camino* (pp. 13-56). Bogotá, Colombia: Editorial Javeriana.
- Juliao, C. (2015). La posibilidad de una filosofía praxeológica. En J. Castañeda, C. Juliao y J. Rojas. *La Filosofía como praxis y la praxis de la filosofía* (pp. 53-80). Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2014). *Para entendernos en praxeología hay que re-re-definir la pedagogía*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2013). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2013). Educación social y Filosofía para Niños. En V. Rojas. *Filosofía para Niños. Práctica educativa y contexto social* (pp. 177-188). Bogotá, Colombia: Magisterio editorial.

- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Laerte
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. De la Torre.
- Monclús, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ochoa, J. (Ed.). (2016). *Praxis, educación y subjetividad(es). Prácticas profesionales de filosofía*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Rico, A. (2016). Práctica profesional: una experiencia necesaria y medular de la formación de licenciados en filosofía. En J. Ochoa (Ed.), *Praxis, Educación y Subjetividad(es), prácticas profesionales en Filosofía* (pp. 95-128). Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.
- Rico, A. (2014) El maestro de filosofía: al rescate de una educación filosófica en la escuela. *Magisterio*, 8(16), 101-121.
- Rojas, V. y Franco, D., (2016). Filosofía para Niños, sentido y enfoques en UNIMINUTO. En *Filosofía para Niños: Diálogos y encuentros con menores infractores*. (11-32) Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Torres, A. (2007). *Educación Popular: Trayectoria y actualidad*. Bogotá, Colombia: Editorial El Búho.

Ejercicio filosófico: “esfera” del aprender y el enseñar filosofía¹



Oscar Orlando Espinel Bernal

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Oscar Pulido Cortés

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC

Prospecto

El capítulo que se presenta a continuación pretende desarrollar teóricamente lo que los autores proponen problematizar como *ejercicio filosófico*, en tanto es una de las derivaciones contemporáneas de la enseñanza de la filosofía. Se tiene como registro de trabajo las posibilidades de los sujetos involucrados —maestros y aprendices—, en la producción de saber sobre sí mismos y sobre los otros. El trabajo de investigación del cual surge este escrito está proyectado en cuatro partes que involucran

¹ El capítulo hace parte del componente teórico del Proyecto Interinstitucional Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia financiado Dirección General de Investigaciones de la Vicerrectoría General Académica de UNIMINUTO a través de la VII Convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en UNIMINUTO y por la Vicerrectoría de Investigaciones de la UPTC.

diferentes perspectivas y formas del análisis. En primer lugar, utilizando los conceptos “esfera”, “antropotécnica” y “ejercicio” del filósofo alemán Peter Sloterdijk, se caracteriza por qué el enseñar y aprender filosofía son históricamente formas ejercitantes —ejercicios— y se han asumido como una especie de entrenamiento en el cual se producen, con la intervención de expertos, un tipo particular de sujetos pensantes en dos dimensiones, a saber, el gobierno de los otros y el gobierno de sí. El capítulo que presentamos aquí se concentra, fundamentalmente, en esta primera parte del proyecto general. El segundo plano de análisis hace referencia a formas de ejercicio filosófico y pedagógico a través de las cuales se pretenden organizar diferentes metodologías y formas para enseñar filosofía. En este segundo plano será fundamental el sitio del maestro como experto y “entrenador”, así como las posibilidades de un saber que difícilmente puede ser enseñado. En el tercer momento, la indagación se enfocará en los sujetos que aprenden, es decir, aquellos sujetos que se ejercitan en un nivel de experiencia, ensayo y constitución de sí para pensar y reorganizar el saber de otros modos y formas. Por último, el proyecto buscará centrar los esfuerzos en el reconocimiento —a través de prácticas filosóficas contemporáneas— de la lucha o tensión histórica de la filosofía por institucionalizarse, así como su fuerza para caminar, pasear y ejercitarse en espacios no convencionales y contrahegemónicos. Este mapa general de la ruta de investigación permitirá situar las reflexiones y tematizaciones aquí recogidas.

Sobre el enseñar filosofía como ejercicio

En una conferencia pronunciada en Tübinga en el año 2009, poco después de la publicación de su obra *Has de cambiar tu vida*, Peter Sloterdijk introduce en el título de la misma una particular y llamativa designación de la filosofía. El mencionado título es el siguiente: “Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio”. En la advertencia preliminar sugiere una referencia al “ejercicio” que será la categoría teórica sin la cual sería imposible comprender su disertación. Sloterdijk presenta el “ejercicio” como aquella categoría “de la praxis humana, olvidada por

la modernidad teórica, cuando incluso no aviesamente arrinconada y menospreciada” (2013, p. 16). Denotar la filosofía como ejercicio remite a cuestionar muchos de los ámbitos y las acepciones que la misma ha tenido en su larga trayectoria y la ubica como forma de constitución de los sujetos.

Situados en la noción de *ejercicio* como herramienta conceptual, se sigue como hipótesis de trabajo que el enseñar y el aprender filosofía se constituyen en la materialización de la filosofía como actividad ejercitante. Ello significa que, si la filosofía es un ejercicio, tanto el enseñar como el aprender se asumen, de inmediato, como formas concretas que permiten que la filosofía se configure en cuanto tal. Pero, además de ello, implica el que se pueda pensar en la figura de los entrenadores —maestros— y seres ejercitantes —aprendices— para quienes el resultado de esta *gimnasia* se convierte en conseguir una buena “forma” filosófica.

Para comprender de manera más expedita la opción del texto por la categoría *ejercicio*, es importante referir que Sloterdijk recupera en sus trabajos una tradición de la filosofía alemana muy cercana a lo que en la historia de la filosofía puede considerarse como antropología filosófica y que muchos de los filósofos contemporáneos, incluido el propio Foucault, han cuestionado y criticado. En este sentido, Sloterdijk afirma que la historia de las disciplinas y de las ciencias sociales, cuando distingue vida activa de vida contemplativa en la diferenciación medieval y monacal, olvida que los comportamientos y las acciones no son solamente activas o solamente pasivas, sino que la conducta del ser humano se constituye en un espacio de relación que el autor define como vida ejercitante o vida en ejercicio (Sloterdijk, 2013). Por ello, el filósofo plantea que la vida ejercitante es, de manera simultánea, contemplativa y activa sin renunciar a la especificidad propia de cada característica.

La clave teórica de este regreso a la mirada antropológica lo constituye el ejercicio. En este sentido, el autor define como ejercicio “cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente que se declare o no se declare a esta como un ejercicio” (Sloterdijk,

2012. p. 17). Pero es claro que “el ejercicio no se remite solamente al momento de la actividad, sino que a su vez es la forma más antigua y de mayores consecuencias de una praxis autorreferente: sus resultados no confluyen en objetos o circunstancias externas, como sucede al trabajar y producir, sino que configuran al ejercitante mismo y lo ponen ‘en forma’ como sujeto capaz de hacer cosas” (Sloterdijk, 2013, p. 17). En consecuencia, los resultados del ejercicio se convierten en la condición misma del sujeto constituyéndose a sí mismo, a través de hábitos, virtudes, ideas, perspectivas, construcciones de mundo, sentimientos y emociones.

De otra parte, es importante resaltar el contexto teórico en la obra de Sloterdijk para ubicar y relacionar el concepto *ejercicio* con la atmósfera categorial en la que emerge. Esta singularidad de orden antropológico está dada por la concepción de antropotécnica y de esfera. Nociones que permiten encontrar, de manera explícita, el sitio del ejercicio como relación actividad-pasividad pero, además, permite vislumbrar el ámbito propio para el desarrollo del mismo. Esto es, entender la esfera en tanto espacio de desarrollo y constitución del ser en la medida que se ejercita. En este orden de ideas, el siguiente apartado aborda, en la primera parte, los conceptos de antropotécnica y de esfera para ubicar el sitio del ejercicio y la vida ejercitante, así como su posible relación con el enseñar y aprender filosofía. Luego de ello, en un segundo momento, desarrolla los contextos teóricos específicos donde se hace posible la ejercitación y la posibilidad de acción de los sujetos sobre sí mismos.

Sobre el espacio y la construcción de esferas

La idea central de este apartado es relacionar, a partir de la categoría ejercicio como eje de discusión y desarrollo, la experiencia de espacialidad en tanto espacio vivido y vivenciado. Algo que Sloterdijk nomina como esfera en el sentido de pensar lo cercano, los espacios y la manera como se convierten en la experiencia primaria del existir. Según Safranski (2014),

en su obra *Esferas*, Sloterdijk recupera lo primario de la reflexión filosófica en su relación con “el rastro y el lenguaje de lo primario” (p. 14). De igual forma, afirma que la noción de esferas significa una conexión con la metafísica como forma extinguida y además las caracteriza —a las esferas— como espacios animados, vividos, donde los sujetos se encuentran inmersos.

No hay vida sin esferas. Necesitamos esferas como el aire para respirar: nos han sido dadas, surgen siempre de nuevo donde hay seres humanos juntos y se extienden desde lo más íntimo hasta lo cósmico pasando por lo global. Sería hermoso que dominara la armonía de esferas, pero, de hecho, y este es el gran tema de Sloterdijk, aparecen conflictos, crisis y catástrofes en el traslado de una esfera a la otra. (p. 14).

Sloterdijk (2014) manifiesta que la vida es una cuestión de forma, y su tesis sugiere que “vivir, formar esferas y pensar son expresiones diferentes para lo mismo” (p. 22). En consecuencia, la construcción de esferas pasa por saber y pensar el espacio, recordar lo aprendido e implicarse desde el amor para encontrar la claridad sobre la forma vital. El trayecto seguido por el autor reconoce que “las historias de amor son historias de forma y toda solidarización es una formación de esfera, es decir, una creación de espacio interior” (p. 23). El sentido de la función de la filosofía en la constitución de los sujetos se convierte en la posibilidad de permitir e incentivar en los sujetos el trabajo con el espacio como pensamiento y de actualizar la pasión y el amor como fuerzas necesarias para lograr la construcción y validación de su propia esfera, de su ámbito de relación consigo mismo y con el mundo. El pensar filosófico, afirma Sloterdijk (2014), “es un caso de amor de transferencia al todo” (p. 23). El amor, contrario a los modelos psicoanalíticos que han puesto al amor de transferencia como un mecanismo neurótico, es entendido, desde su transferenciabilidad, como fuente de procesos creadores, posibilidad de arrojo a lo abierto y conducto de apertura con otras esferas y posibilidades vitales. “No transferimos tanto afectos exaltados a personas extrañas como tempranas experiencias

espaciales a lugares nuevos, y movimientos primarios a escenarios lejanos. Los límites de mi capacidad de transferencia son los límites de mi mundo [...] Manténgase alejado quien no esté dispuesto de buen grado a elogiar la transferencia y a rebatir la soledad” (Sloterdijk, 2014, pp. 23-24).

La problemática de los espacios, de las esferas, se transforma radicalmente con la modernidad no solo por la centralidad en la razón, el proceso, la linealidad en su concepción del tiempo y el determinismo espacial, sino también porque estas realidades hicieron que el ser humano se referenciara con el exterior: galaxias, astros, formas de la naturaleza. El individuo deja de pensar en sus más íntimas relaciones para ingresar en interacciones con realidades inhumanas. “Desde el inicio de la edad moderna el mundo humano tiene que aprender en cada siglo, en cada decenio, en cada año, cada día a integrar verdades siempre nuevas sobre un exterior que no concierne al ser humano” (Sloterdijk, 2014, p. 30). Así, los humanos comenzaron a comprender, desde la razón, que su sitio en el mundo no era central. Que el resguardo en diferentes espacios únicos y protectores se constituía, tan solo, en una ilusión. Que la centralidad tanto de la tierra como de la especie se ve sobrepasada y que lo exterior existe como forma de amenaza. Que las costumbres y formas de vida humanas no están en condiciones de hacer frente a estas fuerzas del exterior. “A fuerza de investigación y de toma de conciencia, el ser humano se ha convertido en el idiota del cosmos; se ha condenado él mismo al exilio y se ha expatriado en lo sinsentido, en lo que no le concierne, en lo que lo ahuyenta de sí, perdiendo su inmemorial cobijo en las burbujas de la ilusión entretejidas por él mismo” (Sloterdijk, 2014, p. 30). Por eso el ser humano, a través de la inspección y la indagación, descubre otros mundos, otras formas de vida, otras formas de relación que le hacen poner en riesgo la estructura de inmunidad, privilegio, dispensa. Estructuras que se desarrollaron evolutivamente en relación con él mismo, con su interior y sus posibilidades de acceso e intervención. Esta realidad, descubrimiento o comprobación para otros, lleva a los “modernos” a tener que “pagar el precio por falta de cascarones” (Sloterdijk, 2014, p. 33). Situación que, a su

vez, induce a producir estrategias que permitan construir formas de vida y maneras diversas de vivir a la intemperie. Buscar por todos los medios quién puede crear esas nuevas envolturas y esos nuevos ámbitos espaciales donde puedan ejercitarse en las nuevas condiciones asumidas gracias a los mismos seres humanos. Estos nuevos revestimientos llevan en la modernidad a crear mundos “artificiales”, formas de blindaje contra los peligros externos y maneras de orientar la mirada no al exterior sino al interior para distraer la atención de los hombres y las mujeres. La preocupación por el afuera tiende a ser tachada de ingenuidad, candidez, idealismo o naturalidad. Surge, de este modo, una forma de relacionarse con lo misterioso con cierto temor pero, sobre todo, con fascinación. Sloterdijk, va más allá y afirma que:

[...] la modernidad se caracteriza por que produce técnicamente sus inmunidades y va eligiendo progresivamente sus estructuras de seguridad [...] La civilización altamente tecnológica, el Estado de bienestar, el mercado mundial, la esfera de los media: todos esos grandes proyectos quieren imitar en una época descascarada la imaginaria seguridad de las esferas que se ha vuelto imposible. Ahora redes y pólizas de seguros han de ocupar el lugar de los caparazones celestes; la telecomunicación debe imitar lo envolvente. El cuerpo de la humanidad quiere procurarse un nuevo estado de inmunidad dentro de una piel electrónico-mediática. (Sloterdijk, 2014, p. 34).

En tales condiciones, la construcción de estos caparazones pasa por una particular manera de gobierno poblacional, del cuerpo, del colectivo y del alma, que consiste en borrar de muchas comunidades y sociedades las ilusiones de abrigo, así como las seguridades construidas por mucho tiempo. Es decir, horadar en el corazón de pueblos, especialmente los periféricos o del sur, y lograr performar en sus maneras de relación y de acción las promesas novedosas de mercados destinados a producir cascaras estandarizadas de protección. “En tiempos descascarados, sin orientación en el espacio, superados por el propio progreso, los modernos tuvieron

que convertirse masivamente en seres enloquecidos” (Sloterdijk, 2014, p. 35). Bajo dicho tenor, esta locura colectiva lleva a los humanos a no preguntarse por su espacio de habitación y de relación. No obstante, el dónde define para el pensamiento su relocalización y la posibilidad de lograr, a partir del dónde, un fundamento para devolver formas de pensar y de sentir al ser humano. Pero esta relocalización no significa los viejos caparazones espiritualizados de los antiguos. De lo que se trata es pensar la espacialidad —dónde— en la que los humanos existen como realmente son y se constituyen como lo que son, ámbito que les permite salir del espacio interior y construir relaciones. El filósofo nos lleva de la reflexión del espacio a la ocupación de este, comprendida dicha ocupación como el resultado o la síntesis que permite a los sujetos las interacciones y lo que de ellas se produce.

Lo único que afirmo es que siempre hay algo que nos ocupa, nos preocupa, nos afecta y nos saca de nosotros mismos [...] yo, en realidad, hablaría más de una ocupación en el sentido de que entendemos como tal todo lo que nos arrastra a las tensiones, a las tomas de partido y nos hace salir de nuestro propio vacío para adentrarnos en espacios que compartimos con las cosas y las personas [...] la ocupación es sinónimo de existencia, y lo contrario de la ocupación no sería el aburrimiento, lo contrario de la ocupación sería la muerte. (Sloterdijk, 2016, p. 91).

El espacio y su ejercicio de ocupación producen al sujeto, lo dotan de sentido. Es un espacio que genera puntos comunes, cercanos, próximos, entre el sujeto y las cualidades o virtudes del exterior. Es un ejercicio de relación, interpelación, anticipación e incluso intimidación y reclamo de cosas y personas. “Cuando entro en mí mismo, percibo en mi interior una dimensión que al mismo tiempo está en torno a mí. En mí está lo que yo respiro, lo que yo comparto, aquello de lo que soy parte y contrapartida, en una palabra, la esfera, la bola abierta de la que soy una parte, la mitad de mi ‘yo’” (Sloterdijk, 2016, p. 93). Así, la esfera configura el espacio que permite la relación adentro-afuera, interior-exterior, espíritu-materia, forma-expresión y posibilita no solo un espacio materializado sino, a su

vez, la conexión con planos de espacios virtualizados. Para decirlo de otra forma, el espacio interior deviene espacio exterior y se conectan en ciertos puntos clave pero, como en la metáfora del archipiélago, espacios que también se separan por lo mismo que los une. Una serie de islas separadas por aquello que las une. De igual manera, es clave comprender que las esferas no son únicas, estáticas y definitivas. Las esferas se construyen, se rompen y se vuelven a construir, se transita de una a la otra, se movilizan, se destruyen. Son, de igual manera, escenarios que los humanos crean para poder existir en condiciones que los hagan ser lo que realmente son, la esfera es:

[...] la redondez con espesor interior, abierta y repartida, que habitan los seres humanos en la medida que consiguen convertirse en tales. Como habitar significa siempre ya formar esferas, tanto en lo pequeño como en lo grande, los seres humanos son los seres que erigen mundos redondos y cuya mirada se mueve dentro de horizontes. Vivir en esferas significa generar la dimensión que pueda contener seres humanos. Esferas son creaciones espaciales, sistémico-inmunológicamente efectivas, para seres estáticos en los que opera el exterior. (Sloterdijk, 2014, p. 37).

En suma, la teoría de las esferas es utilizada en el presente capítulo para mostrar cómo el aprender y el enseñar filosofía en las realidades educativas contemporáneas tiene una herencia moderna mediante la cual, muchos de los procesos que eran corrientes en el mundo antiguo, se regularizaron a partir de constitución de esferas y escenarios propios de la civilización tecnocrática y capitalista. En dicho entramado “moderno”, se utilizó a la filosofía y sus enseñanzas como eje reproductor y legitimador de los procesos sociales y culturales emergentes. De igual forma esfera, como categoría teórico-metodológica, remite a diferenciar las esferas macro y las esferas micro, que delimitan la posibilidad de constitución de sujetos. En este caso, las esferas del aprender y del enseñar filosofía. De esta manera, lo que pasa en la escuela y en las aulas será considerado dentro de las micro-esferas que se construyen para estar y comprender cómo se está en el mundo y cuáles son los sentidos que el mismo estar otorga. La escuela y el aula, como esferas, representan no solo una construcción

mediante la cual la filosofía y la ciencia han sido desarrolladas, sino que, a su vez, estos escenarios han construido esferas, relaciones y posibilidades de resistencia y líneas de fuga a las formas de dominación que el mundo exterior ha producido a partir del desconocimiento y la ruptura con el mundo interior. La esfera que denominaremos educativa funciona, como plantea Sloterdijk, en pareja, esto es, conformada por el aula como escenario interior y la escuela como espacio exterior. Ello permite encontrar y reconocer cómo en el aprender y enseñar filosofía existe una doble forma de relación en un todo que busca la inmunidad de profesores y estudiantes frente a las diversas amenazas del afuera mercantilizado e instrumentalizado donde la filosofía y sus campos de desarrollo —lógica, ética, estética, epistemología, antropología, entre otras— se convierten en ejercicios de constitución individual y colectivo de los sujetos involucrados. De aquí que el contexto y la opción del ejercicio filosófico reconoce la escuela y el aula como su esfera propia de concreción y condición de posibilidad para el mismo.

Antropotécnica, entrenadores y aprendices

Antropotécnica es un concepto que ha ganado terreno en las discusiones filosóficas contemporáneas a propósitos del uso y el desarrollo teórico realizado por Sloterdijk. Antropotécnica es el ámbito del ejercicio y de los seres ejercitantes. El concepto es introducido por el autor en su conferencia *Normas para el parque humano* (Sloterdijk, 2000), el artículo “El hombre operable” (Sloterdijk, 2001) y la obra *Has de cambiar tu vida* (Sloterdijk, 2012). Allí Sloterdijk trabaja con el concepto y hace un recorrido tanto histórico como filosófico de las posibilidades y acciones del mismo. A partir de estos hallazgos el autor asume la antropotécnica como el ámbito propio de los seres humanos y su ejercitación para ser lo que son en el sitio donde están. Este proceso no se puede comprender sin el recurso a la antropología filosófica que tiene una larga tradición en Alemania y de la cual Sloterdijk es subsidiario y “desarrollador”. Esta categoría es definida como “los procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los cuales

los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vastos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte” (Sloterdijk, 2012, p. 24). De aquí que el humano, al cual el autor se refiere, es aquel que se hace a sí mismo; aquel que al ejercitarse lucha con él mismo para lograr su forma o, mejor, estar en forma. “El *homo repetitivus*, el *homo artista*, el hombre inmerso en el *training*” (p. 25). El humano que ha de producir, a través de lo simbólico, una coraza o carcasa que asegure su vida de todos los peligros y efectos que estos producen en él y en su mundo. Según Castro-Gómez (2012) la antropotécnica, en Sloterdijk, tiene una doble acepción: la mejora del mundo y la mejora de uno mismo lo cual, a su vez, produce, según este autor, un desplazamiento y transformación en los conceptos de biopolítica y cuidado de sí propuestos por Foucault.

Esta perspectiva de análisis de la antropotécnica nos permite lograr relacionar aspectos generales de la obra de Foucault, en su última etapa de producción intelectual (Pulido y Espinel, 2017), de Hadot (Espinel y Pulido, 2017), con las posibilidades novedosas envueltas en la obra de Sloterdijk. Una forma de mirada que nos pone en condición de continuar con la labor de comprender el sitio del enseñar y aprender filosofía como ejercicio, como expresión de los sujetos que históricamente se han debatido en antropotécnicas. Todo un horizonte teórico-conceptual para la comprensión de la filosofía, la indagación de sus impactos estratégicos y la exploración de las posibilidades de acción que dicha perspectiva abre en y para los ámbitos escolares.

En este sentido, afirma Santiago Castro-Gómez, “mi lectura de Sloterdijk estará marcada, entonces, por el intento de ver su filosofía como una interesante recuperación y transformación del proyecto foucaultiano, y esto mediante una ‘puesta al día’ de la genealogía nietzscheana” (Castro-Gómez, 2012, pp. 64-65). Las antropotécnicas aparecen como técnicas que permiten la producción de unos humanos por otros y a su vez la producción del ser humano por sí mismo. “Esta tipología de antropotécnicas puede ser leída como el intento metodológico de ampliar, sobre base antropológica, el proyecto foucaultiano que distingue las técnicas de gobierno

sobre las poblaciones —biopolítica— y las técnicas de gobierno sobre uno mismo —estética de la existencia—” (p. 67). La primera línea de análisis asume la antropotécnica como el conjunto de técnicas ejercidas por unos hombres sobre los otros. Sloterdijk pone como ejemplo el humanismo con sus manifestaciones y formas de gobierno de los otros a través de la filosofía, la literatura y de las posibilidades de la cultura para “domesticar” a los seres humanos y lograr, a través del entrenamiento, estándares y comportamientos deseables. En este sentido, la educación y su tecnología más poderosa —la pedagogía (didáctica)—, se consolidan como maneras de ejercer técnicas sobre los otros, especialmente con la llegada de la modernidad.

Es así como la escuela, de raigambre moderna, fue el medio para organizar en su interior las técnicas pertinentes para entrenar sujetos “que hacen del trabajo productivo el vehículo para la generación de la riqueza colectiva” (Castro-Gómez, 2012, p. 70). Esta perspectiva biopolítica de la antropotécnica nos lleva a observar cómo los Estados fueron generando que, sistemáticamente, a través de técnicas e instituciones concretas, los automatismos y las formas de comportamiento fuesen apropiados por la población. De aquí que se requirió la formación de “una elite de educadores capaces de adiestrar sistemáticamente a los otros mediante prácticas disciplinarias” (Castro-Gómez, 2012, p. 70). Los nuevos pedagogos encabezados por Comenio.

[...] creen saber cómo superar en el futuro el hastío que siente el individuo por lo que ha sido hasta entonces su vida: todo el sistema de formación humana es orientado de un modo metanoético; el orden fundamental de la propia “provincia pedagógica” testificaría la existencia del impulso de adelantarse mediante la educación temprana de todos al posterior arrepentimiento de algunos individuos. Esta ‘*anthropogogía*’ revela un ingenuo perfeccionismo, de cuyo élan seguirá alimentándose la Ilustración que luego vendrá. En ella quedarían aunadas la disciplina y la aspiración de

perfección, el deber y la aceptación libre, el estudio y la plétora interior. Solo en segundo término tendrá que pensarse también sobre la necesidad de enfrentarse al crecimiento salvaje de los humanos mediante la utilización de la vigilancia y el castigo. (Sloterdijk, 2012, p. 404).

Comenio cumple la función de generar ideas y prácticas que permiten construir la maquinaria más grande de aprendizaje masivo jamás inventada, la campaña de la educación universal (*pampedia*). Es decir, la utopía de producir hombres masivamente; el proyecto universal de una conformación de lo humano entregada a la escuela como taller de moldeamiento y perfeccionamiento. En esta forma de educación pregonada por Comenio y luego desarrollada en la Ilustración, los seres humanos requeridos son construidos a través de prácticas sistemáticas, repetitivas, intencionadas, en resumidas cuentas, prácticas racionales o racionalizadas. Aquí se puede concluir que el proyecto antropotécnico de la modernidad tiene a la escuela como modelo de institución y a la pedagogía y pedagogos como los artífices del entrenamiento de los humanos para producir riqueza a través de su constante ejercitación en el saber técnico y en la idea de perfección constante y de igualdad. De este modo, los humanos deben ser sujetos que pasan de estados pasivos a situaciones activas.

El segundo conjunto de antropotécnicas, en la interpretación de Castro-Gómez (2012) leyendo a Sloterdijk, se desplaza de la mejora del mundo —biopolítica— a la mejora de uno mismo —estética de la existencia o tecnologías del yo—. Es decir, tránsito desde el adiestramiento, crianza, entrenamiento, domesticación de unos humanos por otros, a las posibilidades de ejercicio del individuo a partir de sí mismo. Este tipo de antropotécnica surge en la antigüedad, en el tiempo axial², y consistió en un conjunto de técnicas que le permitían al individuo cambiar su vida.

² Sloterdijk refiere a la acepción utilizada por Jaspers que alude a escenarios y momentos donde se realizó por primera vez la espiritualización de alta cultura: China, la India, Persia, Palestina, período que va del año 800 al 200 antes de Cristo, donde las culturas dieron el salto a lo universal, lo que se podría llamar el sentido civilizatorio (Sloterdijk, 2012, pp. 251-252)

[...] que significaría ahora configurar, mediante actividades internas, un sujeto que debe ser superior a su vida pasional, a su vida de hábitos, a su vida de representaciones. Según esto, se convertirá en un sujeto así quien participe en un programa de despasivización de sí mismo y pase, de un estado donde era meramente un ser moldeado al otro lado, al de los moldeadores. Todo ese complejo llamado ética surgiría del gesto de la conversión a la propia capacitación. La conversión no sería el tránsito de un sistema de creencias a otro. La conversión originaria acontecería como la salida de un modo de existencia pasivo y la entrada en un modo que irradia actividad (Sloterdijk, 2012, p. 253).

Esta conversión lleva a considerar que el sujeto puede lograr la perfección. Más aún, que puede llegar a diferenciarse de los otros a través del ejercicio sistemático, repetitivo, metódico. “Aprender a transformarse a sí mismo, ajustando la vida a un sistema específico de reglas” (Castro-Gómez, 2012, p. 70). Estas prácticas sobre sí mismo son conocidas con el nombre de prácticas ascéticas y producen la división entre los seres humanos virtuosos y los que no lo son. Prácticas que, en tanto diferenciación, crean una escisión fuerte en las sociedades: por un lado, los maestros, los santos y los filósofos; y en otro nivel, la gente del común. Como resultado surge de esta ruptura el imperativo que le da el nombre a la obra de Sloterdijk “tienes que cambiar tu vida” (Castro-Gómez, 2012). Los hombres descubren nuevas posibilidades de organizar su defensa contra el espacio exterior no solo con técnicas de orden social y colectivo creadas y dominadas por otros, sino que aprenden en el ejercicio sobre sí mismo a producir armaduras que les permiten asumir las angustias de las transformaciones y las amenazas externas. De tal suerte que la filosofía, el ejercicio filosófico, en tanto forma de antropotécnica, asume la labor de crear esferas, esferas inmunológicas.

Las antropotécnicas implican siempre los entrenadores quienes, desde la antigüedad, asumieron la labor de concentrar saberes, fuerza, ejercitación para poder transmitirla a otros. Esta transmisión esta siempre en relación con el concepto de cultura “que designa sistemas de

adiestramiento cuyo fin es transmitir a las generaciones siguientes contenidos cognitivos y morales importantes para la vida de la región” (Sloterdijk, 2012, p. 347). En cada cultura es importante la noción de cultivo que va a producir en las comunidades ejercicios, a partir de los cuales se abre la posibilidad para la gestación de cosas novedosas en la lógica de lo semejante y a través de las actividades de grupo. “Una alta cultura no significaría otra cosa que un sistema de reproducción de funciones hiperbólicas o acrobáticas en espacio de retiro para élites, cuya forma general se manifiesta en una ética de la improbabilidad estabilizada” (Sloterdijk, 2012, p. 348). Esta improbabilidad estabilizada se comprende como las posibilidades cuasi-ideales para lograr metas comunes, ideales de perfección y formas de consolidación de prácticas que parecen imposibles o, por lo menos, utópicas en su realización.

Esta estabilización de los improbables se realiza en las culturas mediante el levantamiento de modelos que son transmitidos a través del imaginario colectivo, toda vez que se escapa de la influencia de las familias. Los modelos construidos se refieren a lo heroico, lo sagrado, el *agón* deportivo, “a todos ellos les circundaría aún algo del aura de sus antecesores, los taumaturgos de épocas arcaicas, los hechiceros y los magos que parlamentaban diplomáticamente con las fuerzas naturales y los demonios [...] Sólo en tiempos muy posteriores se añaden a esta lista los artistas [...]” (Sloterdijk, 2012, p. 349). Estos personajes y espacios erigidos, en cada cultura, en la lógica de la improbabilidad estabilizada deben producir, a su vez, las posibilidades de la traducción de lo improbable e irrepetible en algo probable y repetible, se constituye así el campo de emergencia de las escuelas. Según Sloterdijk (2012) lo que más adelante se llamará escuela, organización escolar, fue primero más un acto “taumatúrgico que pedagógico. Primero el milagro luego la educación. De ahí la estrecha relación entre la ética y arte que maravilla” (p. 350). La filosofía nace de la admiración, según Platón y Aristóteles, de lo increíble. “Lo que había al principio no era educación, sino la seducción mediante la admiración” (p. 350).

Estas paradojas son asumidas por las altas culturas como susceptibles de ser transmitidas y al convertir lo excepcional en lo convencional, producen en los actores del proceso la formación de un espacio interior, un alma, que no se cesa de reflexionar, evadir y simular. “El alma surge como la instancia donde hay que tener presente, como una posibilidad siempre pensable, lo imposible [...] el alma, no sería en absoluto, una instancia supratemporal, en la que se habría manifestado el ser-para-sí de los hombres de todos los tiempos y de todos los pueblos” (Sloterdijk, 2012, p. 351). Este espacio interior hace que el sujeto pueda, en referencia con su cultura, no solo aspirar a las fascinaciones más altas física y moralmente, sino que pueda, en su espacio interior, construir su postura para reflexionar.

En este ámbito de la cultura aparece el entrenador como un guía de lo improbable, de lo no alcanzable dentro de la paradoja entre fines inconmensurables e instigación para ingresar en ese camino. “Desde el punto de vista sistémico, le compete la tarea de hacer visible la paradoja de la cultura de que sea justamente imposible de imitar lo que se emplea como acicate para la imitación más intensiva” (Sloterdijk, 2012, p. 352). El entrenador —maestro— aparece en esta escena de la cultura como ese ser excepcional que logró, a través de su ejercitación, el automilagro de la autotransformación. Es excepcional pero, además, seductor, una figura que seduce. Este maestro congrega y forma discípulos, pero con un agravante: selecciona, escoge, separa los aptos de los no aptos, los más dotados de los menos dotados, los más competentes de los menos competentes.

Sloterdijk refiere diez tipos de *trainers*, entrenadores o maestros que no solo se insertan en la cultura para su transmisión sino, a la vez, reproducen el principio de convertir su tarea en algo realizable e imitable, así estén convencidos de la improbabilidad de realización y de su concreción en la realidad. El primer caso es el gurú de la tradición brahmánico-hinduista el cual implica “un modo de enseñar y aprender basado en la iniciación y la extralimitación hacia una esfera del saber sagrado y no-público” (Sloterdijk, 2012, p. 354). El segundo tipo de maestro es el budista. En

este caso no está tanto en juego la transmisión de una doctrina religiosa sino más bien la superación de las condiciones del sufrimiento, llevando al punto culminante su liberación, es decir, desplazar el sacrificio y el sufrimiento al ámbito interior. Luego aparece el apóstol, que se subsume en la imitación de Cristo para que, al lograr esta condición, otros lo imiten. Funge en la comunidad como un prototipo y como alguien que puede imprimir su sello en otros mediante la emulación. La suya debe ser una vida ejemplar y ejemplarizante. Otro tipo de maestro que aparece es el filósofo que se fragmenta en tres: el erótico, representado en la figura de Sócrates que seduce al servicio del ideal máximo, ceñido a la propia sabiduría; el estatuario, representado por Marco Aurelio como el filósofo práctico que, en la acepción antigua, corresponde al sabio ascético. Como el escultor que cincela delicadamente la estatua interior, en la figura del estatuario, ocupa un lugar central el entrenamiento entre el cuidado filosófico de sí mismo y la constitución de su interior; y, por último, el gnóstico representado en Plotino “el maestro de las ascensiones al logos por encima del mundo físico” (Sloterdijk, 2012, p. 366). La quinta figura de maestro es el sofista en tanto experto universal que logra dar el salto entre lo lingüístico y lo vital con el propósito de dar forma a un saber total aplicado. Es un experto del conocimiento, sabe todo y “es capaz de todo lo perteneciente a una actitud vital superior” (Sloterdijk, 2012, p. 369).

A estos cinco primeros tipos de entrenadores nuestro filósofo los denomina espirituales. El segundo grupo, al cual se va a referir, es a los maestros pragmáticos que tienen que ver con la transmisión de técnicas especiales y de todo un complejo de saberes orientados a la praxis. El primero es el entrenador de atletas que imprime, en la voluntad de éxito de aquel que se ha puesto en sus manos, su propia voluntad, la cual incrementa la primera y le ayuda a superar los momentos difíciles. El segundo tipo de maestro pragmático es el artesano reactualizado por Sennett (2009). El principio que le rige tiene en cuenta la obra del artesano en la coincidencia entre ejercicio y producción. En otras palabras, este es el maestro de la repetición, de la paciencia, del cuidado y la vigilancia

Tal actividad en el campo de la artificialidad que se ha convertido en algo anónimo y degradado proporcionaría los presupuestos ideales para el surgimiento de un tipo de producción asentado exactamente en los límites entre la fabricación y la meditación. Esto estimularía una labor del ejercitante donde el agente reproduce y amplía su propia competencia en el ejercicio de esa actividad a medida que se enfrasca en la fabricación del objeto o en la consecución del efecto buscado. (Sloterdijk, 2012, p. 374).

Sloterdijk concluye su recorrido por los maestros con las referencias a tres tipos de maestros con licencia para enseñar en un campo pragmático: los profesores de las universidades, los maestros de la escuela primaria y los escritores, comprometidos en el “drama de la autosuperación progresiva del privilegio de la cultura o de la democratización de las élites” (Sloterdijk, 2012 p. 377). La preocupación de Sloterdijk se refiere aquí a que muchas de estas élites se han prescrito a sí mismas con el designio de hacer superfluo el entrenamiento mediante el entrenamiento. Es decir, la potencia del ejercicio es subsumida por el mismo ejercicio como algo sin sentido, sin valor agregado, sin creación. La repetición por la repetición o solo por el rendimiento y la acumulación. Así, el enseñar y aprender filosofía se encuentra en la encrucijada moderna de convertir al entrenador en un superfluo repetidor y acumulador de contenidos y formas de saber para reproducir y luego invalidar, para volver eternamente sobre la construcción de cascarones ficticios *fuera del interior*.

En la otra arista del esquema está el aprendiz, el ejercitante, el asceta, el estudiante, el que se actúa y logra procesos de conversión, dominio de la voluntad y transformación de los deseos. “Mientras el pensamiento sacrificial tiene a su disposición códigos simbólicos que sean necesarios para las operaciones de intercambios violentos, la vida en ejercitación proporcionaría, en cuanto tal, la base para todas las civilizaciones, especialmente para aquellas cimentadas en formas de sacrificio

interiorizadas” (Sloterdijk 2012, p. 382). La conversión filosófica y ascética es el movimiento que permite hacer el giro de perspectiva en el tránsito desde miradas centradas en las formas salvíficas y religiosas a movimiento liberadores. Este movimiento que moviliza todos los demás movimientos está en referencia directa con el concepto de verdad, con el posicionamiento de lo verdadero y con la tradición. En este sentido, el filósofo se remite, como forma del giro crítico, a Platón, al acto cognitivo que “debe conducir, desde el corrupto mundo sensible, al incorruptible mundo espiritual” (Sloterdijk, 2012, p. 383). Un giro que implica la mirada, el camino, el cuerpo y la voluntad, implica ejercicio y técnicas de transformación. Aquí el ejercicio consiste en lograr en el ejercitante una forma de conversión que lo lleve por sus propios medios a preferir la luz, lo más brillante, “lo verdadero” y a conservarse en ello, a elegir el bien constituido por los destellos y las formas legitimadas.

El convencimiento en las formas ejercitantes está sustentado en un giro existencial total que permite corregir la falsa postura de la mirada. El ejercitante “se orientaría gracias a su propia experiencia, al haber descubierto él mismo la salida de la caverna. Y lo que él ha logrado no debería ser imposible, en su opinión, para los otros hombres” (2012, p. 383). Esta herencia platónica ubica en un escenario de transmisión más que contenidos, miradas y formas de mirar, de dirección en la elección del “buen camino” para aprender lo verdadero, lo bueno y lo bello. En este sentido, la enseñanza se convierte en ortopedia, en construcción de camisas de fuerza, en incorporación de sesgos y posibilidades cognitivas de validación de ciertas formas de lo verdadero que, a su vez, son ya asumidas de antemano. Por su parte, el aprender se reduce a la posibilidad de organizar muletas, estructuras, formas que dirijan al sujeto sobre la construcción validada de la verdad. La radicalización de la perspectiva platónica se encuentra en una máxima desarrollada por Hadot (2013), quien plantea el carácter impostergable de todo proceso educativo como con-versión, sub-versión.

Práctica *ascética* en la cual se involucra el sujeto individualmente considerado que intenta, a través del ejercicio sobre sí mismo, influir en el colectivo, en los miembros de la comunidad a los que, de paso, es necesario afectar como señal inequívoca de sabiduría. La con-versión lleva en la antigüedad y luego en el mundo moderno a posibilitar ejercicios donde el humano, mediante los canales de la conversión, ejerce transformaciones individuales de afectación para su comunidad, pero, además, aparece cierta con-versión de orden político que posibilita antropotécnicas en las cuales el ser humano intenta mejorar el mundo y su auto-mejora. “En la vida de tipo ascético-espiritual, o de virtuosismo o atletismo, para obtener una mejora el agente actúa sobre sí mismo por la vía rápida del entrenamiento diario; en cambio, cuando se trata de una vía para mejorar el mundo, ese agente se convierte en usuario de una serie de medios de optimización objetiva, que modifica su propio *status* ético [...]” (Sloterdijk, 2012, p. 475).

Avanzando un poco en esta dirección, el autor plantea dos categorías en las que el ser humano moderno y contemporáneo está inmerso. Una es la relación entre operarse a sí mismo; y la otra, un dejarse operar. Estas son, a su vez, formas de la antropotécnica que compiten entre sí. “En el primero de ellos me moldeo a mí mismo, por mis propios medios, como objeto de automodificación directa; en el segundo, me expongo al influjo ejercido por las operaciones de los otros, dejándome moldear por ellos” (p. 477).

Estas insinuaciones del filósofo nos llevan a plantear algunas relaciones con el enseñar y aprender filosofía. El ejercicio filosófico, o más bien, la filosofía como ejercicio, reúne para el mundo contemporáneo una problemática que se da en la posibilidad que los individuos se convierte en autocompetentes, pues “usan la competencia operativa de los otros para que influya en ellos mismos” (Sloterdijk, 2012, p. 477), y luego afirma “quien permita a otros que hagan directamente algo en él, hace algo para sí mismo” (p. 477). El sujeto, además de interesarse por sus

propias acciones, debe desarrollar unas habilidades para ser tratado por otros. La inconmensurabilidad del mundo moderno hace que el individuo se sienta incapaz de cargar a su espalda la responsabilidad de transformar el mundo, ni siquiera estaría en capacidad de lograr, por sí mismo, su optimización personal. En este sentido, el aprender y enseñar filosofía se establecen como relaciones que hacen posible que el ser humano moderno y contemporáneo, a través del ejercicio sobre el pensamiento, encuentre posibilidades de recrear mundos posibles y escenarios de entrenamiento individual y grupal que remitan a lograr posibilidades de acción tan complejas en las sociedades hipermodernas.

Quedan esbozadas en este capítulo algunas de las líneas de trabajo que se desarrollarán en ejercicios posteriores: los espacios, antropotécnicas, ejercicios, maestros, aprendices. Éstas permiten no solo realizar una historia de formas y acciones por medio de las cuales, a través del tiempo, se ha interiorizado la filosofía, sino también pueden ser las posibilidades de la misma en relación con las situaciones contemporáneas en donde, la operación sobre el ser humano y de él sobre sí mismo, produce nuevas situaciones y comprensiones del conocimiento, el trabajo, la tradición, el cuerpo, el cerebro y las relaciones.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 63-73.
- Espinel, O. y Pulido, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 34(69), 121-142.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid, España: Siruela

- Pulido, O., y Espinel, O. (2018). *Formas y Expresiones metodológica en el último Foucault*. Tunja: Editorial UPTC.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama
- Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano: una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Siruela.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: Sobre antropotécnica*. Valencia, España: Pretextos.
- Sloterdijk, P. (2013). *Muerte aparente del pensar: sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Madrid, España: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2014). *Esferas I*. Madrid, España: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2016). *Experimentos con uno mismo. Una conversación con Carlos Oliveira*. Valencia, España: Pre-textos

TRADUCIR E INTERPRETAR

Enseñar e investigar¹



Maria Luísa Ribeiro Ferreira
Universidade de Lisboa

La pertinencia de un dilema

Es, sobre todo, para los jóvenes recién graduados que la relación entre enseñanza e investigación se propone como dilema. Después de un curso de tres años, muchos optan por un complemento que les asegure una formación más sólida. La elección parece ser entre dos carreras: la docencia o la investigación, una opción tanto más difícil pues tiene consecuencias sobre la orientación de vida. De ahí las indecisiones y angustias que generalmente ocurren al final de la licenciatura, agravadas por la actual situación del mercado del trabajo, incapaz de responder a las expectativas naturales de quien se forma.

Me pregunto, sin embargo, si en el caso de la filosofía, la dicotomía investigación-enseñanza mantiene su radicalidad y si la oposición no es aliviada cuando atendemos a las circunstancias concretas en que se mueve aquel que opta por la docencia.

¹ El presente texto fue publicado en *Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa (2012, pp. 56-68) y traducido del portugués por Juan Guillermo Díaz Bernal, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con revisión por parte de la autora.

Iniciaremos este capítulo atendiendo a la autonomía de los conceptos de investigación y de enseñanza, considerando la especificidad de cada una de estas actividades. Ilustraremos el dilema recorriendo a un filósofo —Spinoza— que rechazó la enseñanza *en pro* de la investigación. Después analizaremos hasta qué punto esa elección le impidió enseñar. Transportando el dilema a la actualidad, concluiremos por la necesidad de conciliar investigación y enseñanza, verificando que no sólo es posible, sino también deseable que todo profesor investigue sobre las consecuencias de tornarse un mero repetidor, traicionando su vocación de amigo de la sabiduría.

Veamos en primer lugar algunas características inherentes al concepto de enseñanza. Inmediatamente verificamos que se trata de una acción relacional, que involucra al menos dos personas. De ahí la presencia del otro —o de otros— en la actividad de enseñar, haciéndola esencialmente comunicativa y dialógica. Al analizar la cuestión: qué es enseñar, al inicio de uno de sus cursos, Heidegger sustenta que enseñar es más difícil que aprender, pues enseñar es “dejar aprender” (Heidegger, 1959, p. 89). Apela para la humildad que debe estar presente en todo lo que enseña, pues nunca está seguro que sus alumnos aprenderán. La verdadera enseñanza no es cuantificable —provoca un cambio de actitud y ésta, no es inmediatamente verificable— pudiendo dejar dividendos que se manifiestan a lo largo de toda una vida.

Enseñar implica alumnos y su objetivo es optimizar las virtualidades que estos presentan, a través de un mensaje que se les transmite. La habilidad de aquel que enseña es encontrar las mediaciones posibles para partir del saber con quién no sabe, es descentralizar de sí mismo y centrarse en los otros. Relación que conseguirá construir puentes de significado, si buscan buenas metáforas, si hacen concesiones en el lenguaje que utilizan. Enseñar es, como dice Hannah Arendt, hacer que los otros accedan a un mundo, al mundo de la cultura y de la tradición, laboriosamente tejido a lo largo de los siglos (Arendt, 2006, p. 182).

Si enseñanza implica siempre “compañía”, investigar puede ser una acción solitaria, sin embargo, se reconocen los beneficios de una investigación en equipo.

A la profesión de investigador son inseparables el rigor, la seriedad, la autodisciplina, la autocrítica, la creatividad, la capacidad de reelaboración y de asumir fracasos. Nótese una curiosidad, lo dado no es suficiente y lleva a ir siempre más lejos. El investigador establece una meta y propone varios trayectos para alcanzarla. Se le exige saber formular hipótesis y tesis a las hipótesis existentes, es decir, poder reconocer los errores y superarlos. Tener una conciencia clara del papel que desempeña en la comunidad científica que, con su trabajo, ayudará a crecer.

Pensamos que estas diferencias, consensualmente admitidas, legitiman la existencia de dos carreras diferentes: la del profesor y la del investigador. El primero deberá centrarse en las necesidades de sus alumnos, preocupándose esencialmente con el aprendizaje que estos irán a desarrollar. El segundo, dará relevancia a los temas de estudio y cuando enseña —lo que también acontece— estará más atento a la trasmisión y partida de conocimientos, no se mostrará tan preocupado con el modo como estos son aprendidos.

Ni siempre el buen investigador coincide con el buen profesor y viceversa. El ideal sería aproximar a los dos. Veamos hasta qué punto eso es posible.

Testimonio de un filósofo. Spinoza y el rechazo de la enseñanza

Admitamos, provisionalmente, como legítima la dicotomía enseñar-aprender. Reforcémosla con el recurso de un filósofo de quien mucho hemos aprendido a lo largo de los años de investigación: Spinoza.

Casi al final de su corta vida —en 1673, cuatro años antes de su muerte— el autor de la *Ética*, recibe una invitación aliciente para enseñar en la Academia de Heidelberg. El mensajero es Fabritius que, en nombre de su “generosísimo señor” (*Dominus meus Clementissimus*) promete “una amplísima libertad para filosofar” (*Philosophandi libertatem habebis amplissimam*) y una vida agradable y digna de un filósofo. Le proponen la remuneración habitualmente ofrecida a los profesores lo que le aseguraría la tranquilidad económica (Spinoza, 1972, pp. 234-235).

La respuesta del filósofo es paradigmática de una época, de una actitud y de un proyecto de vida. El primer aspecto al cual Spinoza fue ciertamente sensible pues significaba un condicionalismo sutil que, de cierto modo, opacaba la promesa de una libertad de filosofar, era: “[...] no perturbar la religión oficialmente establecida”². Y usando la cautela que siempre lo caracterizó, el filósofo agradece al Príncipe, pero manifiesta su indisponibilidad. Considera que se trata de una “magnífica ocasión” (*praeclara occasio*) pero presenta razones que lo llevan a rechazarla. Traza una frontera nítida entre enseñar e investigar mostrándonos cómo son incompatibles: “[...] si me dedicase a la enseñanza de la juventud tendría que renunciar al enjuiciamiento de mis trabajos filosóficos”³.

La anterior es una gran razón, el filósofo enfatiza afirmándola como primera —*prima*—. Le inquieta la pérdida de la posibilidad de estudiar y dedicarse calmadamente a lo que considera interesante, sin tener que preocuparse con el modo de hacer llegar al otro. Porque en cuanto filósofo —en cuanto investigador— él debe priorizar la tranquilidad, la cual es incompatible con las lecciones públicas. No deja, sin embargo, de aducir otras razones, que están en segundo plano matizadas por la expresión *deinde* —más allá de eso— estas se suman con los condicionalismos de su libertad de filosofar, tema referido en la carta de invitación. Spinoza teme que el deseo expreso de no perturbar la religión oficialmente establecida pueda impedirle desarrollar su pensamiento. Esto no porque él mismo

² “[...] qua te ad publice stabilitam Religionem consturbendam non abusurum credit.” (1972, p. 235).

³ “Nam cogito primo, me a promovenda Philosophia cessare, si instituendae juventuti vacare velim.” (1972, p. 236).

se considere hereje, sino porque ciertas pasiones, como el amor a la contradicción, podrían eventualmente perturbar el verdadero sentido de sus palabras y acarrearle problemas. Ahora, el filósofo no quiere desviarse de su rumbo, reiterando un proyecto de vida que pasa por la meditación solitaria y por el amor desinteresado a la filosofía.

Al leer este intercambio epistolar estamos tentados a localizarla en el pasado, en un contexto de verdades cíclicas, de miedos partidos, de un pensar condicionado, diferente del aire que respiramos en el presente. Sin embargo, existen temas perfectamente actuales, como, por ejemplo: la dialéctica —posteriormente, problematizada por Kant, Hegel y tantos otros— entre filosofía y filosofar, la relación sobre enseñanza y libertad, la especificidad de la enseñanza de la juventud, y la compatibilidad entre docencia y tranquilidad del espíritu.

Telegráficamente mencionaré cada uno de estos tópicos sobre, los cuales, todo profesor que se respete, ciertamente, ya reflexionó. ¿Qué quiere decir esto?, que no nos podemos limitar a transmitir lo que los filósofos dijeron, sino obligar a los alumnos a pensar con ellos, o contra ellos. Hay que superar el primer momento, de conocimiento y reconstitución de sus tesis y conceptos, momento imprescindible porque nos posibilita el siguiente paso, a saber, hacerlas nosotros. Debemos verificar hasta qué punto nos interpela, hasta qué punto somos deudores, pues gran parte del patrimonio intelectual que usamos nos ha sido legado de los grandes maestros.

No pensemos que la relación entre enseñanza y libertad, a la cual Spinoza teme, sea un problema del pasado. Me dirijo, sobre todo, a los colegas de enseñanza media recordando que algunos profesores se sienten naturalmente constreñidos a aleccionar con programas que les fueron impuestos y con los cuales, muchas veces, no se sienten identificado. Igualmente, a usar manuales escogidos por la escuela cuyos contenidos les parecen desajustados, a encontrarse con grupos desinteresados que esperan recibir clases entretenidas o divertidas, con motivaciones que justifiquen su atención y participación.

Sin duda, el profesor debe abdicar a la tranquilidad del espíritu, pues enseñar es una tarea que agota, que exige una constante atención sin pausas, en la cual cada minuto es vivido intensamente. El profesor es permanentemente puesto a prueba con preguntas difíciles, absurdas, o imposibles de responder en segundos. Es, sobre todo, agredido por el desinterés manifestado por los alumnos en las materias que él considera fascinantes, ya que les dedica gran parte de su tiempo. Esa ausencia de sintonía, esa lucha constante para ganar algunos momentos de atención, desalientan y frustran.

Tal vez, una de las posibles alianzas para que el docente de filosofía no sienta que abandonó sus intereses, sea unir enseñanza e investigación. Uno de los caminos podrá ser profundizar teóricamente algunos de los temas que el programa le impone, un campo vastísimo que le ofrece innumerables posibilidades de elección. Otra hipótesis es investigar orientado por las situaciones con que se confronta diariamente, o por la especificidad del público con quien constantemente dialoga, reflexionando sobre las relaciones entre filosofía y didáctica. Es posible e imprescindible articular enseñanza e investigación para mantener la sanidad mental que todo profesor debe poseer. Y ¿qué hacer con Spinoza?

¿Un falso dilema ayer?

Nótese que el rechazo de Spinoza en ocupar el cargo de profesor no implicó su total lejanía de la enseñanza, pues la antinomia claramente expresada en la respuesta a Fabritius no fue asumida por el filósofo en su práctica. La verdad, él enseñó, tubo alumnos particulares —por lo menos uno—, cultivó un círculo de discípulos a quienes aclaró dudas, produjo textos en donde la vertiente didáctica ocupó un lugar central. Podemos decir que para él “enseñar o investigar” constituyen un falso dilema, un pretexto para tornar más convincente el rechazo al *Elector Palatino*.

Para fundamentar esta posición basta recordar que una de las primeras obras de Spinoza, de las pocas que se publicaron durante su vida fue *Renati Des Cartes principiorum philosophiae pars I y II*. Un curso sobre el pensamiento de Descartes que el filósofo, en una carta a Oldenburg, identificó como un dictado joven “[...] a quien no quería comunicar libremente su manera de pensar”.⁴ Este curso sobre Descartes fue ampliado, posteriormente, con otras contribuciones que lo hicieron más consistente. Spinoza envió la totalidad del escrito a un grupo de amigos que se proponían estudiar las tesis del mismo. Fue también para el mismo grupo de amigos que Spinoza escribió el *Breve Tratado (Korte Verhandelng)* que podemos considerar un primer esbozo de la *Ética*. Las tesis desarrolladas en estos escritos eran comentadas y discutidas en secciones periódicas, lo que hoy llamaríamos “seminarios abiertos”. Sin embargo, el filósofo no estuvo físicamente presente en esos encuentros, sino que los acompañó de cerca a través de cartas, por las cuales percibimos la relación de enseñanza-aprendizaje entre el filósofo y sus discípulos.

El modo como se procesó el acompañamiento tutorial de Spinoza a sus amigos queda bien claro en la correspondencia con Simón de Vries, uno de los miembros de ese grupo. En la carta VIII éste lamenta estar lejos del filósofo y envidia a Casearius, el referido joven a quien Spinoza da “explicaciones”, pues habitan la misma casa y, frecuentemente, conversan sobre temas de filosofía. De Vries manifiesta su deseo de una igual proximidad, sin embargo, se considera privilegiado al poder corresponder con el autor de la *Ética*, exponiéndole sus dudas. Este le responde en la carta siguiente, manifestando alguna ambivalencia cuando Casearius, cuya presencia le es pesada —el término usada es muy fuerte *odiosus*— y del cual desconfía. De tal modo que alerta a Vries a ser cauteloso. Lo considera un alumno demasiado infantil e inconsistente, sin embargo, haya esperanza de que madure. Pero, en cuanto tal, recomendó prudencia a Vries, aconsejándolo a no divulgar ciertos aspectos menos “ortodoxos” del pensamiento spinoziano, con consecuencias nefastas para su seguridad y a su círculo de amigos.

⁴ “[...] quem ego cuidam juveni, quem meas opiniones aperte docere nolebam, antehac dictaveram.” (1972, p. 63).

Por esta correspondencia percibimos el modo como este círculo funcionaba, asumiendo sus elementos como aprendices de filosofía y evidenciando el estatuto de maestro desempeñado por el filósofo. La idea que se divulgó de un Spinoza ermitaño, alejado de todo y entregado a las meditaciones solitarias es cuestionable por estas cartas, en las cuales queda latente la relación continúa con un conjunto de alumnos que, constante y pacientemente va aclarando.

El proceso de enseñanza-aprendizaje queda claro en la carta VIII. En el grupo de “spinosistas” que se reúnen periódicamente y que De Vries denomina “un colegio”⁵, alguno de los miembros, primero, lee los textos buscando explicarlos seguido del orden de las proposiciones. Cualquier pasaje más confuso es anotado y enviado al filósofo, de modo que éste la clarifica y encuentra una explicación por la cual todos puedan defender la verdad contra los supersticiosos religiosos y cristianos⁶.

Es una metodología eficaz para el grupo, que intenta penetrar en el texto de la *Ética*. Es igualmente útil para todos los estudiosos del filósofo, de su tiempo o de la actualidad: las dudas no resueltas son las que más continúan sobre los estudios contemporáneos y para ellas tenemos la explicación del autor que infaliblemente las explica. La correspondencia también confirma el modo como la *Ética* fue progresivamente redirigida, pues algunos de los pasajes que De Vries cita de esa obra no corresponden aun a la redacción final.

La carta VIII se preocupa por el estatuto de las definiciones y, en ausencia del filósofo, De Vries recurre a dos autoridades matemáticas —Borelli y Clavius— pretendiendo después remitir para Spinoza la última palabra. Más allá de esa duda, se despiertan otras, relativas al pensamiento, a la substancia, a los atributos, a Dios, lo que nos permite comprender determinados pasajes de la *Ética*.

⁵“Collegium quode attinet, eo istituitur modo” (Spinoza, 1972, p. 39).

⁶“[...] et duce te contra superstiose religiosos, Christianosque veritatem defendere” (Spinoza, 1972, p. 39).

Las explicaciones de Spinoza en las cartas IX y X, no sólo responden a las dudas como muestran algunas de ellas, sino que tienen razón de ser, citando extractos de la *Ética* donde se encuentra solución para las cuestiones consideradas. Son también importantes pues el filósofo se sitúa en el registro de las esencias, atribuyendo a la experiencia un papel meramente orientador de la investigación “[...] en efecto la experiencia nunca nos enseña las esencias de las cosas; sino lo que puede hacer es determinar nuestra mente para que apenas piense en las esencias de las cosas”.⁷

Las explicaciones de Spinoza son dadas de un modo directo y conciso, resolviéndose en pocas líneas algunas de las tesis más complejas de su sistema. Uno de los casos se refiere a la clasificación de los modos como verdades eternas, una significación poco habitual para quien tenga dudas sobre la manera como el filósofo encara la eternidad, identificándola con la necesidad.

Referimos la correspondencia con De Vries porque en ella queda latente el modo como el pensamiento spinoziano era estudiado, aprendido y problematizado. Pero, podríamos tomar como representativa la relación enseñanza-aprendizaje desde muchas otras cartas; pues, gran parte de su contenido es dedicado a aclarar nociones, clarificar tesis, problematizar conceptos, a manera de respuesta de las dudas de sus corresponsales. Ahora, ¿qué es eso, si no es enseñar?

¿Un falso dilema hoy?

Entendemos que enseñar e investigar son actividades diferentes para las cuales es legítimo considerar dos carreras, cada una de ellas con aspectos cognitivos, características y una ética propia. En lo que respecta a la enseñanza, señalamos, en primer lugar, la competencia cognitiva.

⁷ “[...] nam experientia nullas rerum essentia docet; sed summum, quod efficere potest, est mentem nostram determinare, ut circa certas tantum rerum essentias cogitet” (Spinoza, 1972, p. 47).

Esta se traduce en el dominio de la materia a enseñar, que no puede reducirse —como infelizmente a veces acontece— a conocer los manuales de la disciplina y a planificar las clases en función de los mismos. Como escribe Agostinho da Silva al definir los requisitos de un buen profesor “[...] exigiremos que esté en la pose segura de la materia en que pretende instruir, sólo así lo tendremos sereno” (Da Silva, 1994, p. 51). Pero, no basta al licenciado, magister o doctor en filosofía dominar los asuntos que irá a trabajar con sus alumnos. Deberá asumir el papel de mediador entre los conocimientos y el público-asistente al cual pretende transmitir. De ahí la difícil proeza, por carecer de inteligencia y de creatividad, de mantenerse fiel al rigor de la filosofía y simultáneamente hacer atractivas sus clases.

También es importante atender al vocabulario utilizado. Pues es a partir de él que los alumnos se introducen en un universo cognitivo, aprendiendo a expresarse. Se les pide que expongan con claridad, pues la obscuridad es el primer factor de desinterés. De igual manera, deberá demostrar capacidades de motivación, de problematización y de argumentación. Pues sin ella, la materia enseñada queda reducida a un cúmulo de teorías y conceptos, con un eventual recurso a los filósofos, generalmente, llamados para reforzar temáticas o discernir conflictos entre corrientes opuestas.

Más allá de estos requisitos en cuanto a los aspectos cognitivos, hay otros igualmente importantes que se colocan en un registro categorial. En primer lugar, el amor a la profesión docente que no puede ser encarada como la salida que inmediatamente se encontró, sino como respuesta a la dimensión vocacional, como compromiso que diariamente se renueva y se afirma, sin importar las vicisitudes de lo cotidiano. Al profesor se le pide interés y optimismo. Como dice Savater “[...] como educadores tenemos apenas el deber de ser optimistas” (1997, p. 20). Ese optimismo se traduce en la actitud de entusiasmo que deberá acompañar todas las clases, en la receptividad a las intervenciones de los alumnos, buscando adaptarlas a los temas explorados.

Enseñar requiere una adaptación permanente a las circunstancias, a los casos concretos, a los incidentes críticos, para conseguir superarlos sin que el ritmo de las clases sea perturbado. No siempre lo que entusiasmo y atrae al docente es compartido a sus alumnos. Por eso, el equilibrio psíquico del profesor se impone como condición determinante para el establecimiento de una relación cordial y estable en la sala de clase.

La empatía con los estudiantes no es medible sino se patenta en la capacidad de motivarlos, de entenderlos como diferentes en edad e intereses, sin que el docente abdique a su personalidad propia, lo que implica un deseable auto-conocimiento. La congruencia es una virtud de la cual ningún profesor deberá prescindir.⁸ Ella lleva a que cada uno se muestre como es en aquello que hace, sin buscar disfrazar los hechos que no le sirven, por muy interesante que esta opción pueda parecer. Hay que reflexionar sobre la selección de estrategias y métodos a utilizar en las clases, conciliar las materias a enseñar con el estilo adecuado para cada una de ellas, realizar preguntas como, por ejemplo: ¿cuándo será conveniente usar un método expositivo?, ¿qué debemos problematizar?, ¿cómo se construye un argumento?, ¿cómo mantener a los alumnos seguros de sí cuando constantemente ponemos en duda sus certezas? Se requiere una deseable prudencia que impide al docente optar por ciertos métodos y estrategias poco afines con su personalidad. Para enseñar de un modo eficaz deberá sentirse a voluntad con la materia que enseña y con los métodos escogidos, pues sólo así conseguirá transmitir el mensaje.

Todos tenemos preferencias y no es crimen mostrarlas. Un profesor aséptico y ecléctico es una utopía no deseable.

La autenticidad —que no es más que la fidelidad a sí mismo— tendrá que ser acompañada de un imprescindible sentido de autocrítica, pues sólo éste defiende al profesor de la fantasía y le encarrila en el camino cierto. Por eso, se ve que la enseñanza está intrínsecamente ligada a una ética en que

⁸ En este campo continúa actual la tesis de Carlo Rogers sobre la autenticidad del docente, sustentada en *On becoming a person (Tornar-se Pessoa, Lisboa, Moraes, 1977)*.

predominan los valores del ciudadano, de la solicitud, del acogimiento y de la paciencia. Es necesaria una apertura de espíritu que acepte las diferencias, una humildad que reconozca en algunos alumnos cualidades de inteligencia y de creatividad, superiores a las del docente, una justicia que encare cada alumno como un caso, escogiendo para él el programa de trabajo que más le convenga, sin caer en la tentación de la uniformidad. Lo que exige una probabilidad intelectual que rechaza la uniformidad y que prefiere la tarea difícil de proponer a cada uno una meta, evaluándolo en función de su camino para ella. Finalmente, una honestidad que lo hace aceptar sus limitaciones y que, en vez del desanimar, mantendrá acceso y deseo incesante de progreso. El entusiasmo por la docencia sólo se consigue a través de una permanente actualización, de un estudio que no se configura a través de los años de formación académica, sino que se impone como práctica permanente durante toda su vida de docente. De ahí saltamos de nuevo para la base de la investigación. Regresamos a Spinoza y al problema por el instaurado, ahora trasladado para nuestro aquí y ahora.

Porque el dilema de enseñar o investigar pasa por la consciencia de que, sin embargo, enseñanza e investigación no se identifiquen ante el profesor, no se realizará en su profesión si no es investigador, si no es, de cierto modo, un profesor filósofo. Se pretende pues que el docente sea filósofo, un requisito determinante para evitar que su enseñanza caiga en la rutina.

El profesor-filósofo no se sitúa ante las diferentes rúbricas con total neutralidad, pues no es un mero repetidor de problemas sino alguien que los vivencia y que, consecuentemente, también los crea. El no deduce tesis ni sistemas, los profundiza mediante la investigación que desarrolla. Hay todo un trabajo del concepto que lo obliga a pensar como pensaron los filósofos, sin restringirse a reproducir su pensamiento sino deconstruyendo y rehaciendo los procesos que seguirán. De ahí la sustitución de una práctica informativa por una práctica problematizadora (Kohan, 2009). Así, un primer paso que traza un norte en cualquier investigación es la elección de un proyecto filosófico propio. Como dice Derrida “[...] el eclecticismo no existe, por lo menos nunca con esa apertura que deja pasar

todo” (1977, p. 59). El profesor que se inicia en la docencia trae de su formación académica una orientación, acompañándolo en preferencias que lo llevan a interpretar de un modo personal un programa que institucionalmente se le impuso. Sin embargo, los contenidos sean los mismos, el aleccionamiento es diferente para quien hace de la filosofía una perspectiva objetivista y representativa, una mirada hermenéutica o una inclinación analítica. Lo que implica la elección del estilo que más se convierte con el modo con el cual cada uno habita la filosofía. Cuestiones concretas y aparentemente simples como: ¿será que se enseña filosofía como se enseñan las otras disciplinas?, o ¿cuáles son los requisitos necesarios para provocar en los alumnos una actitud filosófica?, o ¿hasta qué punto es lícito sacudir las creencias y preconcepciones de los alumnos? Estas preguntas abren caminos de investigación que el profesor conseguirá labrar tomando como base sus inclinaciones filosóficas y el modo como ellas se caracterizan en la experiencia académica. Nótese que el estilo de la enseñanza no es un modelo fijo que podamos aprender o imitar. Ella va tomando forma a lo largo de una práctica, construyéndose en función de diferentes experiencias⁹.

En un programa hay siempre aspectos a destacar, en función de las preferencias filosóficas de cada uno. En la profundización de las diferentes unidades que lo constituyen surge otro camino posible para la investigación, en la doble vertiente del tratamiento teórico y de la adaptación al nivel de edad de los alumnos. En el presente se habla mucho de la filosofía para niños, y hay programas especialmente dedicados hacia el público infantil. Pero, en Portugal, donde la presencia de la filosofía en la secundaria se banalizó y poca atención se da a una filosofía para adolescentes. Se parte del principio que todo les interesa y el resultado está a la vista, la mayoría de los jóvenes tiene ante la disciplina una actitud de rechazo, de tedio y de desinterés. Aceptan la inevitabilidad de la filosofía como parte de un currículo que les impone y pretenden despacharla sin gran esfuerzo, pasando de lado el desafío que es la reflexión con los otros filósofos.

⁹ Se nota que los profesores “en formación” son más directivos que los que ya tienen más entrenamiento; son más herméticos tendiendo a usar un lenguaje desajustado hacia los alumnos; temen sobre todo la indisciplina.

Una línea de investigación que también se abre a los docentes es la relación de la filosofía con su didáctica. Esta no es un problema aparte, como Alejandro Cerletti y Armando Girotti nos hicieron ver¹⁰. Porque hay una relación privilegiada de la filosofía con su didáctica, Girotti propone que substituyamos la designación de “didáctica de la filosofía” por “didáctica filosófica”. En verdad, quien trabaja sobre la didáctica de la matemática, de la filosofía o de la historia, inmediatamente percibe que dejó el terreno de esas disciplinas para entrar en un plano diferente donde la perspectiva pedagógica tiene primacía. Lo que quiere decir es que no se hace matemática, ni historia cuando se trabaja la didáctica de esas disciplinas, sino que es posible —deseable— abordar la didáctica de la filosofía sin dejar de filosofar.

Un camino que algunos pedagogos nos invitan a labrar, a saber, el de la formación para la docencia a través de la investigación pedagógica. Esta tendrá como punto de partida una práctica y se desarrollaría en función de los problemas concretos vividos en el aleccionamiento. La formación de profesores implicaría la colaboración de los mismos, introduciéndose las nociones teóricas en la medida en que ellas se impulsen como necesarias para resolver dificultades. La investigación se procesaría así, a través del estudio de casos, del análisis de inquietudes, de situaciones problemas, de incidentes críticos, de prácticas pedagógicas (Estrela, 1986).

Otra temática susceptible de ser investigada y con la cual todo docente de filosofía inevitablemente se enfrenta es la cuestión de su enseñabilidad. Hay un fantasma que, desde Platón, eclipsa el inconsciente de algunos profesores: la no enseñabilidad de la filosofía, ampliado por el dilema kantiano de enseñar filosofía o enseñar a filosofar, un tema exhaustivamente trabajado por Leonel Ribeiro dos Santos (Kant, s.f., p. 308). Esta dicotomía fue retomada —y caricaturizada— por Hegel, en diferentes textos donde el filósofo contesta que se pueda filosofar sin

¹⁰ Armando Girotti, “Didattica della Filosofia o didattica filosofica? Dalla teoria all prassi”, comunicação ao Colóquio *Ensinar/Aprender Filosofia num mundo em rede*; Alejandro Cerletti “A didáctica da filosofia como problema filosófico” Vj. também do mesmo autor *O Ensino da Filosofia como problema filosófico*, Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

contenidos, usando la metáfora del viaje y el carpintero. Es una controversia que ha sido estudiada por José Barta Moura (2011). No abordaré ninguno de estos dos posicionamientos, recordando que Kant nos alerta que es un recorrido crítico, en el cual, la filosofía es construida y no recibida, no negando, sin embargo, que la filosofía se enseña. El texto bien conocido de la *Introducción al Semestre de Invierno 1765-1766* (Kant, s.f., p. 308), termina recordando que aprendemos a pensar con los filósofos y también contra ellos. La oposición entre filosofía y filosofar coloca el problema de cómo enseñar filosofía, alertándonos por los contenidos de adquisición —los instrumentos operatorios— necesarios para que ocurra el filosofar. La finalidad del docente es familiarizar a sus alumnos con determinados contenidos indispensables para que el filosofar se procese. Son ellos, los conceptos, las teorías filosóficas, los problemas, los argumentos, todo aquello que se constituye como “filosofema”, es decir, todo aquello sobre el cual es legítimo filosofar. Y no se trata de contenidos neutros, pues poseen una fuerza y un poder que nos lleva a cuestionarnos, sobre la reflexión y la búsqueda de sentido.

Aún hay otro problema al cual el docente de filosofía se enfrenta y que puede ser un campo fecundo de profundización investigativa, a saber, el de la utilidad de la disciplina (Barata, 1987, pp. 93-101). No es fácil el público de los adolescentes, quienes llegan a la filosofía llenos de preconcepciones y de ideas hechas, a saber, en cuanto a su inutilidad, poca constancia para suscitarse problemas que no tengan una solución inmediata y constantemente. Preguntan, ¿para qué sirve la filosofía?, es tarea del profesor mostrar que en ella y con ella podrán labrar el camino que conduce de lo vivido a lo pensado, que les da un distanciamiento crítico de los problemas, que contribuye para la flexibilidad del espíritu deseable en un mundo en constante transformación, que construye núcleos de resistencia impedidos por una asimilación pasiva de estereotipos, que ayudan a una visión integral, enemiga de una cultura de mosaico.

Nótese que eminentes filósofos han asumido y defendido que la filosofía no sirve para nada, o antes, que se justifica por su inutilidad. Ortega y Gasset hacen parte de ese grupo, al escribir “[...] la filosofía no sirve para nada no hay necesidad de ella. Perfectamente; como se ve, es

un hecho que hay hombres, para los cuales, lo superfluo es lo necesario” (1958, p. 97). También, François Lyotard deliberadamente aleja la filosofía de la utilidad, de la eficacia y pragmática, alegando que ella no habla del lenguaje del mundo, pues “este idioma [o del mundo] es completamente diferente del curso filosófico, le es inconmensurable” (1987).

Consideraciones finales

Personalmente, siempre tomé el rol de la esclava de Trácia que ríe de la caída de Tales, incapaz de esquivar el hueco de la calle, quien estaba inmerso en sus pensamientos transcendentales (Platão, 174a). Entiendo que la profundización teórica, necesariamente, acarrea dividendos prácticos. Tal como Mary Warnock (1992), defiende una filosofía que es útil a inúmeros campos de nuestra vida y que permite resolver problemas tan diversos como el descubrimiento de la identidad propia, el cuidado del mundo y de los otros. Humanos y no humanos, la construcción del propio mundo y tantos más. Que nos lleva a una actitud de sensibilidad de lo cotidiano, de permanente alerta ante la norma que se nos impone, de vigilancia crítica en cuanto los preconceptos e ideas hechas.

La conclusión diría que son los beneficios de la disciplina de la filosofía que no se dan sólo para los alumnos, sino también para quien alecciona. Sería interesante abrir una línea de investigación que se enfocara sobre la utilidad de la filosofía desde el punto de vista de los profesores, indagando en cómo al enseñar en las escuelas los ayudará a crecer como filósofos. Es frecuente que los docentes de secundaria tengan mala conciencia en cuanto a la enseñanza que practica, considerándola, a veces, una traición a la filosofía y un desvío a su aspiración de investigadores. Pero, la posibilidad de organizar, de un modo personal, un determinado saber, de compartir con los otros los intereses propios, de reforzar aquello que se estudió obligándose a repensarlo para un público diferente, constituye un reto permanente para la investigación. De ahí una línea posible, de la misma manera que la construcción de un curso de didáctica a partir del modo como los propios filósofos piensan la enseñanza de la filosofía,

lo que se escribió sobre ese tema o la actualidad que tienen sus escritos, entre otros. Es un recorrido presente en el proyecto *Enseñar y aprender filosofía* y constituye algo a lo que los docentes pueden tener acceso, sin abandonar su trabajo en la escuela, pues de este se desdobra un diálogo permanente con los grandes pensadores.

Todos tenemos consciencia que la filosofía no se agota en la docencia y que el profesor y el investigador no sólo tienen formaciones diferentes, también tienen estrategias y objetivos específicos. Es aceptable y admisible que el profesor de filosofía no se asuma como filósofo. Es deseable que mantenga siempre presente la llama de la investigación, y tanto mejor se concilie con su actividad en la sala de clase. Esta se presenta como un palco posible de su investigación. Es ahí que se realizará como profesional, pues tendrá que hacer filosofía y no limitarse a transmitir o interpretar. Se le pide que no se reduzca al papel de comunicador, de mediador o incluso de provocador, sino que produzca, que cree, en una palabra, que investigue, para sacar provecho de las posibilidades que la profesión le ofrece.

Referencias

- Arendt, H. (2006). *The crisis in education. In Between Past and Future.* London, UK: Penguin.
- Cerletti, A. (2008). *O Ensino da Filosofia como problema filosófico.* Belo Horizonte: Autêntica.
- Da Silva, A. (1994). *Considerações e Outros Textos.* Lisboa, Portugal: Assírio e Alvim.
- Derrida, J. (1977). Onde começa e como acaba um corpo docente. En F. Châtelet, *Políticas da Filosofia.* Lisboa, Portugal: Moraes.
- Estrela, M. T. e Estrela, A. (1986). *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores.* Lisboa, Portugal: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Girotti, A. (2011). Didattica della Filosofia o didattica filosofica? Dalla teoria alla prassi. Em *Colóquio Ensinar/Aprender Filosofia num mundo em rede*. Lisboa, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Heidegger, M. (1959). *Qu'appelle-t-on penser*. Paris, France: PUF.
- Kant, I. (s.f.). *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766* (Vol. II). Nachricht.
- Kohan, W. O. (2009). *Filosofia. O paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Liotard, F. (1987). Mensagem a propósito do curso filosófico. Em *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa, Portugal: D. Quixote.
- Moura, J. B. (1987). Filosofia e Ensino da Filosofia Hoje. *LOGOS*, 7- 8, 93-101.
- Moura, J. B. (2011). Hegel e o Ensino da Filosofia nos Liceus. Em *Colóquio Ensinar/Aprender Filosofia num Mundo em Rede*. Lisboa, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Ortega, J. (1964). ¿Qué es filosofía? En *Obras Completas* (segunda edición, tomo VII: (1948-1958), pp. 275-440). Madrid, España: Revista de Occidente.
- Rogers, C. (1997). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa, Portugal: Moraes.
- Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa, Portugal: Presença.
- Silva, A. (1994). *Considerações e Outros Textos*. Lisboa, Portugal: Assírio e Alvim.
- Spinoza, B. (1972). Ep. XLVII a Fabritius. En *Spinoza Opera* (Vol. IV, pp. 234-235). Heidelberg: Carl Winters.
- Warnock, M. (1992). *The Uses of Philosophy*. Oxford: Blackwell.

¿Por qué enseñar filosofía?¹



Michel Tozzi
Universidad de Montpellier III

Esta pregunta, formulada en términos de enseñanza, es decir, desde el punto de vista del profesor o la institución, cuestiona los objetivos educativos y, por tanto, pedagógicos y didácticos de esta disciplina. Desafía entonces las formas francesas actuales de respuesta institucional a esta pregunta —por ejemplo, los objetivos de los programas establecidos para el último año de la escuela secundaria o del liceo, los métodos preconizados recomendados—; y también los experimentos llevados a cabo en el marco del sistema escolar —del bachillerato profesional al jardín infantil—; y finalmente, incluye también aquellos que tienen lugar fuera de

¹ Maître de Conférences à l'Université P. Valéry (Montpellier III). Publié dans: <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib10.htm>. Este capítulo es publicado con permiso de su autor. Traducción del francés por Juan Guillermo Díaz Bernal, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con la revisión de Miguel Ángel Gómez Mendoza, Universidad Tecnológica de Pereira.

esta estructura, donde el aprendizaje puede ocurrir —por ejemplo, cafés filosóficos, talleres de escritura, entre otros—. Sin olvidar la respuesta a esta pregunta proveniente de países extranjeros.

Quisiéramos proponer dos razones fundamentales para legitimar la enseñanza de esta disciplina.

Pensar por sí mismo, asumir la condición humana

La primera obligación de los sistemas educativos es ayudar a cada ser humano a desarrollar su capacidad de pensar por sí mismo, a ejercer la libertad crítica de un juicio racional, a comprender el significado de su relación con el mundo, con los demás, con él mismo. Incluso, actuar con conocimiento de causa y valor, y asumir—con ¿placer?, ¿virtud?, ¿sabiduría?, ¿felicidad?— su condición humana.

Tal afirmación compromete a la invención de la filosofía en Occidente como una importante contribución de la cultura —no exclusiva de las formas filosóficas no occidentales u otras figuras de la cultura, como el arte—. Entre ellas, la emergencia en la Grecia antigua de una racionalidad que busca más allá del mito, para dar inteligibilidad a lo que sucede y permitir una posición reflexiva del humano en el mundo y la sociedad, y adoptar una conducta que obtiene sentido de esta reflexión. También compromete como patrimonio para transmitir la historia de esta racionalidad, confrontada en particular con la ciencia y la religión, y de manera general con la historia humana.

La filosofía, por su poder antropológico de cuestionamiento sobre lo que es problemático para el ser humano, es una de las formas más elevadas de la cultura humana, en su perspectiva de racionalidad y universalización que vale la pena ser enseñada. Cualquier sistema educativo se enfrenta así a la cuestión de su institucionalización, su escolarización y su didáctica, como objeto de investigación, disciplina de la vida y asignatura enseñada.

Se conoce la respuesta actual en Francia: la enseñanza sustancial de la filosofía en el último año de la escuela secundaria², su importante lugar en la modalidad literaria del bachillerato, su extensión en algunas clases preparatorias, y su formación universitaria específica hasta el doctorado en educación superior. Es lo que algunas personas, sin conocer realmente la realidad internacional³, llaman “la excepción francesa”. También es la negativa a introducirla más temprano⁴, de modo que termine con la educación secundaria, en un momento donde el alumno tiene la suficiente madurez para dominar desde su reflexión los contenidos disciplinarios asimilados.

Algunos, desde horizontes muy diferentes, encuentran que hay demasiada filosofía en Francia, “ella no debería enseñarse más, por su ‘inutilidad’”, por la necesidad de profesionalizar, de dar cabida a las nuevas tecnologías, de “modernizar”. La filosofía entonces podría ser reemplazada ventajosamente por las ciencias humanas, cuya racionalidad es suficiente para crear una inteligibilidad crítica para comprender y actuar. Debería reservarse para aquellos que son capaces del esfuerzo de abstracción y de comprensión del trasfondo cultural que ella presupone. La filosofía a enseñar ya no debería amenazar, por su crítica corrosiva, los poderes económicos y políticos que la autorizan, entre otros.

Algunos piensan, por el contrario, que no hay suficiente. Si la filosofía es la emancipación del pensamiento, la capacidad de alcanzar la sabiduría o la felicidad, la esperanza de transformarse, incluso de transformar el mundo, ¿por qué reservarla para unos pocos?, ¿no deberíamos proponer democráticamente —como J. Derrida— un “derecho a la filosofía”?

² Bachillerato profesional excluido, y estudiantes que no alcanzan a lograr el examen de Estado (Baccalauréat)

³ La encuesta de la UNESCO de 1995 sobre la enseñanza de la filosofía, a la que respondieron 66 países, relativiza esta “excepción” —basada en las ocho horas de la semana en la modalidad de bachillerato literario— (Droit, 1995)

⁴ Contrariamente a lo propuesto en 1975 por el GREPH (Grupo de Investigación sobre la Enseñanza de la Filosofía), y el informe Derrida-Bouveresse, encargado por L. Jospin en 1989.

De ahí las experiencias que se desarrollan: en el bachillerato profesional francés —en Nantes y Montpellier—, en el primer curso de la educación secundaria o liceo, en segundo grado con la educación cívica, jurídica y social —ECJS, por sus siglas en francés— en las SEGPU (Secciones de Enseñanza General y Profesional de los Colegios), en la escuela primaria⁵. Sería necesario comenzar desde temprano, desde la sección maternal, para desarrollar un pensamiento reflexivo. Como ejemplo, se pueden mencionar los países como Brasil o Quebec, donde se desarrolla la “filosofía para niños” y en segundo lugar Italia y Portugal.

Estas experiencias tienen lugar en un contexto donde la moda mediática francesa de la filosofía, más allá de la apariencia de una moda, puede leerse como un síntoma. El de una sociedad democrática que postula el pluralismo de las opiniones, y ve extender el relativismo mientras libera la palabra individual, obligada a la responsabilidad y a la angustia de inventar sus propios valores. Las reacciones a las presiones publicitarias, ideológicas e internacionales —globalización— alimentan una necesidad social de filosofía, un llamado al aire reflexivo que se inventa lugares donde se devoran algunos libros, desarrollan nuevas prácticas sociales, a saber, cafés filosóficos (Tozzi, 1999a), talleres de escritura filosófica (Tozzi, 2000).

Nuevo fenómeno, el sistema escolar, que se supone prepara a los seres humanos y al mundo del mañana, parece listo para acoger este pensamiento reflexivo desde una edad temprana. Frente a la crisis escolar de sentido, bajo su doble cara de crisis de la relación con el saber —¿de qué sirve aprender?—, y la relación con la ley —incivildades crecientes—, la discusión filosófica en la escuela primaria (Tozzi, 2001), innovación de ruptura total con la tradición de la enseñanza filosófica francesa, podría hacer converger:

⁵ Sobre estas experiencias ver: Diotime- l’Agora ,CRDP de Montpellier. Bac professionnel (brochure du secteur philosophie n° 6, Juin 2000); ECJS (No. 7, Sept. 1999); SEGPA (No. 2, Juin 1999, No. 9, Mars 2001); école primaire (No. 3 Sept. 1999). Pratiques de la philosophie, brochure du secteur philosophie du GFEN (Groupe français d’éducation nouvelle): première (No. 4, Juillet 1995, No. 5 Juin 1997, No. 6 Octobre 1998), école primaire (No. 7 Juillet 1999). Para la escuela primaria, ver también *Le journal des instituteurs*, dossier Nathan No. 7, Mars 2000.

- Por un lado, en coherencia con la epistemología contemporánea, una *relación no dogmática con el saber*, por el enfoque de la pregunta y la investigación sobre el resultado o la respuesta.
- Por otro lado, una *relación de cooperación con la ley*, mediante la ética comunicativa del debate.

Ejercer su razón en perspectiva ciudadana

Con eso se renueva el vínculo original entre la filosofía y la democracia —su “co-nacimiento” en Grecia—. Discutir filosóficamente en la escuela, desde la infancia, es proporcionar un marco de aprendizaje para el despertar del pensamiento reflexivo⁶. Hablar no por hablar —ir más allá del dominio de lo oral—, sino para pensar lo que se dice, y no solo decir lo que se piensa. Hablar para saber de lo que estamos hablando y si lo que se dice es verdad, con un funcionamiento democrático de la palabra, y demandas intelectuales de problematización, conceptualización, argumentación, tal es el desafío.

Esta es la segunda legitimación de la enseñanza de la filosofía en la escuela: ejercer, en una perspectiva ciudadana, el uso ilustrado de su razón, para comprender los desafíos económicos, sociales, culturales y éticos de un mundo complejo, contribuir con rigor al debate público necesario para las elecciones políticas decisivas, y participar activamente en los diferentes niveles de la vida democrática. La escuela tiene una responsabilidad particular en la educación para la ciudadanía, tanto para la inserción política del individuo en la esfera de lo público como por las condiciones de vínculo social que debe cumplir para fundar este vínculo político: el proceso de socialización democrática⁷.

⁶ Ejemplos de temas: ¿Qué es un amigo? ¿Somos todos iguales? ¿Tenemos derecho a hacer todo? ¿Qué diferencias hay entre un hombre y un robot? ¿Los animales piensan? entre otros. En el nivel del dispositivo, diversificación de las funciones: presidente de sesión, introductor de la pregunta, reformulador de los pensamientos, memoria del grupo, observador de los comentaristas, etc.

⁷ Véase nuestros artículos: “La socialisation démocratique à l'école : un concept pour une pratique” en *Vers une socialisation démocratique*. (Coord. J. B. Paturet), Thétète Editions, Saint-Maximin 1998; y “Définir un mode scolaire de socialisation démocratique” in No.15 du CERFEE (equipo de investigación sobre la socialización democrática de Montpellier III).

La discusión filosófica aparece en este punto como una garantía de la calidad del debate democrático, cuando intenta salvaguardarse de sus excesos demagógicos: la doxología, donde se satisfacen con expresar sus opiniones sin exigencia de validación racional; y la sofística, donde se busca derrotar al otro antes que convencerse por sí mismo, bloqueando la exigencia de la verdad de una comunidad en investigación sobre el consentimiento por el simple número —por el voto por ejemplo—.

Aprender a pensar por sí mismo, para asumir su condición humana, y para insertarse de manera crítica en el debate y la acción pública, estas son dos fuertes razones para enseñar filosofía en la escuela.

Mejor aprender a filosofar que enseñar la filosofía

Acabamos de explicitar el “por qué” según el título de este capítulo, pero la pregunta solo tiene sentido si se está de acuerdo sobre lo que significa “enseñar filosofía”. También hay respuestas institucionales. En Francia, por ejemplo, a menudo se hace con lecciones excátedra sobre nociones articuladas con relación a los problemas, apoyándose en el estudio de los grandes filósofos, y haciendo que los estudiantes redacten disertaciones. En otras palabras, es dar un estatuto principal a la palabra magistral, a la figura del maestro pensante ante sus alumnos, considerar los discursos de los autores como modelos de pensamiento —y no solo como ilustración de una historia de las ideas—, y practicar para aprender a pensar un género escrito preciso inventado por la escuela.

Existen o han existido otros tipos de enseñanza institucional: el paradigma “doctrinal”, donde se enseña una filosofía “políticamente correcta” —marxismo-leninismo en los países de la antigua URSS, o el tomismo en España—. El paradigma “histórico”, donde se enseña la historia de las ideas —por ejemplo, en Italia, donde docentes son profesores de historia

y filosofía—, se trata de hacer conocer la historia de la filosofía, las grandes doctrinas, como patrimonio de la humanidad. El paradigma “praxeológico” —como en el curso de moral no confesional belga—, donde se trata de pensar éticamente para decidir en la urgencia de la acción cotidiana, aclarando y jerarquizando los valores.

El paradigma “problematizador” de la filosofía de los niños en los EE.UU.⁸, donde se usa casi exclusivamente lo oral, sin ninguna referencia a los autores.

La cuestión de la legitimidad de la enseñanza filosófica se refiere a la concepción que se elabore de la filosofía y de su enseñanza.

Hemos desarrollado en Francia la idea de que el objetivo de esta materia es más “aprender a filosofar”, como dice Kant (Tozzi, 1992), que “aprender la filosofía” (Hegel). Insistimos, en la perspectiva de una iniciación escolar a la filosofía desde la escuela maternal hasta la universidad, siguiendo la tradición socrática de los primeros diálogos de Platón —donde no se cierra nunca una definición o una pregunta—, la tradición aristotélica del asombro, o el enfoque de la duda en la primera “meditación metafísica” cartesiana, sobre el momento problematizador de una indagación que comienza y se trabaja la relación del lenguaje con lo real, y sobre la confrontación y la verdad para superar la opinión.

De ahí nuestra propuesta didáctica, se trata aprender a filosofar: “Filosofar es articular, en el movimiento y la unidad de un pensamiento implicado, las nociones y las preguntas fundamentales para todos los hombres, los procesos de problematización —preguntarse—, de conceptualización —definir las nociones, hacer distinciones— y argumentación —fundamentar/ deconstrucción racional—” (Tozzi, 1994).

⁸ Véase el método de M. Lipman y su trabajo de síntesis *A l'école de la pensée* (trad. N. Decostre), De Boeck, Bruxelles, 1995.

Enseñar filosofía se convierte entonces, ante todo, en una perspectiva cognitivista, “hacer aprender a filosofar”, poniendo al alumno en una situación de aprendizaje donde él desarrolla capacidades básicas para problematizar las nociones y las preguntas, conceptualizar nociones (Tozzi, 1994), argumentar tesis y objeciones, y donde él articulará sus capacidades en competencias complejas: leer, escribir (Tozzi, 1995), discutir filosóficamente (Tozzi, 1999b).

En esta perspectiva, nuestras últimas investigaciones se centran en particular sobre el interés, con relación al monopolio de la disertación como ejercicio formador, de experimentar en clase formas diversas de escritura filosófica, ya utilizadas por los propios filósofos, pero estructuradas para la enseñanza hasta ahora. Bien sean las formas dominantes conceptuales —el ensayo, la carta, el diálogo, entre otros—, o la tendencia más metafórica —el aforismo, el mito, el cuento, el poema filosófico, y demás—, para intentar articular en los dispositivos estas dos formas de escribir.

Además, estamos interesados en la introducción, con relación al primado de la lección y los textos, de los *debates* filosóficos entre pares y con el profesor en clase, para organizar y superar el simple enfrentamiento de opiniones.

Estas formas escritas y orales, de relación con el lenguaje para el pensamiento, han sido retomadas en una reflexión sobre el lugar de la filosofía en la esfera pública. En una democracia, la filosofía puede tener un efecto “demosófico” —sabiduría del pueblo— pero nuestra democracia necesita mucho de ella para escapar de la demagogia.

No solo la filosofía debe proporcionar un marco de aprendizaje del pensamiento reflexivo y del debate ciudadano exigente en el contexto escolar, sino que también puede y debe contribuir a la educación del pueblo fuera de la escuela, como Sócrates en el ágora, según las modalidades por

inventar. Como testimonio, están nuestra práctica y nuestra teorización en los cafés filosóficos donde, bajo ciertas condiciones de posibilidad, hemos intentado definir, quizás sin intención explícita, enseñar la filosofía, un cierto aprendizaje del filosofar.

Del mismo modo, confinar la filosofía al último curso del bachillerato o del liceo, priva al alumno del entrenamiento en el pensamiento reflexivo temprano. De ahí nuestra red de profesores que conducen en clase este tipo de debate, y las iniciativas de formación de algunos Institutos Universitarios de Formación de Maestro (IUFM).

Tales prácticas, en particular con alumnos en dificultad⁹, hacen posible destacar el desafío democrático de la educación filosófica para todos. Este es un ideal regulador de la exigencia en derecho y la posibilidad de hecho.

“Aprender a filosofar”, en el último curso o grado de la educación media o bachillerato, pero también con sus ascendentes y descendentes del sistema educativo, es un desafío. Es la oportunidad para cada ser humano y cada ciudadano de inspirarse de un pensamiento reflexivo y enriquecer su vida personal y colectiva.

Referencias

Droit, R. P. (1995) *Philosophie et démocratie dans le monde*. Le livre de poche.

Tozzi, M. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. France: Cndp- Hachette

Tozzi, M. (1994). *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie. Chronique sociale*.

⁹ Montpellier, 1995. C. Pettie, *La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité ?*, Université L. Pasteur, Strasbourg, oct. 2000.

Tozzi, M., et al. (1995). *Lecture et écriture du texte argumentatif en philosophie*. Montpellier, France: Crdp

Tozzi, M. (1997). *Enseigner la philosophie : pourquoi ? comment ?* Alsace, France: Cirid- Crdp

Tozzi, M. (1999a). El “café philosophique, un défi pour la pensée”. *L’oral argumentatif en philosophie*. Montpellier, France: Crdp

Tozzi, M., et al. (1999b). *L’oral argumentatif en philosophie*. Montpellier, France: Crdp

Tozzi, M. (2000). *Diversifier les formes d’écriture philosophiques*. Montpellier, France: Crdp

Tozzi, M. (2001). *L’éveil de la pensée réflexive chez l’enfant. Discuter philosophiquement à l’école primaire ?* France: Cndp- Hachette

Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Reflexiones sobre la especificidad del ejercicio filosófico¹



Jenerlon Arlan Schütz

Ivan Louis Schwengber

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Introducción

En la obra *Ecce Homo. Cómo alguien se hace lo que es* de 1888, Nietzsche presenta una especie de autobiografía intelectual, un balance de su vida y sus escritos. Sobre el ejercicio de la filosofía, escribió que “[...] filosofía, tal como hasta ahora la entendí y viví, es la vida voluntaria en el hielo y en las cumbres –la búsqueda del todo extraño y cuestionable en el existir, de todo lo que la moral hasta ahora prohibió” (1995, p. 18). No obstante, sería lo mismo decir que la filosofía es un ejercicio *de* y *en* soledad.

¹ Artículo de 2017 intitulado “Sobre o ensinar e o aprender filosofia: reflexões acerca da especificidade do ensino de filosofia”, *Sofia, Vitória* (ES), 6 (3), 161–174. Publicación con autorización de los autores. Traducción del portugués por Juan Guillermo Díaz Bernal, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

La figura de Zaratustra es ilustrativa para la noción de filósofo que acompaña esta concepción de la filosofía. A la edad de 30 años, deja su tierra natal y va hacia la montaña, donde permanece durante una década, gozando “[...] de su propio espíritu y soledad” (Nietzsche, 1994, p. 27). En la montaña, en soledad y en silencio se produce la altivez espiritual “[...] escalofriante certeza de la cual es impregnado y teñido, sobre su sufrimiento sabiendo más de lo que los eruditos más inteligentes pueden saber, después de haber estado y versarse en tantos mundos distantes y horribles, de los cuales, ustedes no saben nada” (Nietzsche, 1992, p. 186). En este contexto, la filosofía puede definirse como una acción del artista que plasma y talla su propio espíritu. Es el filósofo ese artista-escultor, además de la piedra que se moldea mediante fuertes golpes de martillo que no se aplican a los demás, sino a sí mismos. La filosofía sólo tiene sentido para aquellos que tienen una vida de altibajos, riesgos y aventuras, impregnadas de sufrimiento, silencio, soledad y dolor.

Como sabiamente resalta Alcibiades en su elogio a Sócrates, solamente aquellos que han sido mordidos por la serpiente —de la filosofía— “[...] están en condiciones de evaluar y de perdonar las locuras realizadas o registradas por la persona bajo la influencia del dolor” (Platón, 2001, p. 85). Sin embargo, aparte de la experiencia de la mordedura, Alcibiades dice: “yo fui mordido por algo más doloroso y en el punto más sensible de mi ser: el corazón o el alma —el nombre poco importa— por los discursos filosóficos, de acción profunda como el veneno de las víboras cuando actúan en el alma joven y bien nacida y la llevan a todo decir y realizar” (Platón, 2001, p. 85). La experiencia del asombro de Alcibiades al encontrar la *episteme* —conocimiento/científico/verdadero—, es dolorosa porque conlleva a un cambio radical.

En cuanto a Platón, la salida de la caverna es un camino inhóspito, un ejercicio de la salida de la *doxa* —sentido común, opinión vulgar—. Para Nietzsche, una salida desde lo alto de la cumbre aislada, da cuenta del dolor y la soledad en el ejercicio de la filosofía. Sin embargo, una filosofía donde resiste la facticidad y la ingenuidad.

Traduciendo para el contexto de este capítulo, lo que significa decir a partir y sobre el efecto de la mordedura “filosófica”, es la que pretende abordar la relación entre la filosofía y enseñanza. El dolor sentido por el veneno filosófico provocó inquietudes y motivaciones para el estudio, pues no podemos acomodarnos a las certezas fáciles, necesitamos cuestionarlas, una y otra vez. Es la invitación que queda. En este sentido, debemos preguntarnos si la filosofía, siendo este un ejercicio en soledad, ¿es posible que sea “enseñable”? y ¿“aprendible”? ¿se presume que pueda ser transmitida de un individuo a otro?, o ¿debemos aceptar que la filosofía no se transmite, no se puede enseñar y aprender?

El objetivo es, en este texto, discutir los temas antes mencionados y sus implicaciones, de tal modo, el capítulo se basa en la investigación interpretativa, con el apoyo de referencias bibliográficas de investigadores que analizan y explorar el tema.

Se comienza por la “enseñabilidad” de la filosofía, buscando superar el célebre discurso sobre si enseñar filosofía o enseñar a filosofar. En términos generales, ¿existe algo específico en la enseñanza de la filosofía? o, como nos recuerda Comenio, ¿es un arte de enseñar todo a todos o a través de una didáctica específica? Consecuentemente, se desarrolla la perspectiva de la especificidad de la filosofía, por lo tanto, también de su enseñanza, que está en el acto de creación de conceptos. Este acto que hace a la filosofía propiamente filosofía, si queremos una enseñanza de la filosofía “filosófica”, necesitamos desarrollarla a partir de los conceptos.

Además, la idea es organizar una clase de filosofía como si fuera una verdadera fábrica de conceptos. En la cual el profesor y los alumnos versen los conceptos creados a lo largo de la historia de la filosofía —entendida como una lectura filosófica de filosofías ya constituidas— como herramientas al servicio de la resolución de problemas y, a partir de problemas peculiares, busquen también crear conceptos filosóficos.

Sobre la “enseñabilidad” de la filosofía

El verbo enseñar viene del latín *insignare*, literalmente “poner un significado”, “poner un ejemplo”, “marcar con una señal y “despertar para el conocimiento”. Hay muchas maneras de enseñar. Pero, después de todo, ¿por qué defender la enseñanza de la filosofía?

Fernando Savater, en su libro *Las preguntas de la vida* (2001) hace la misma pregunta: ¿hay sentido en defender la enseñanza de la filosofía en la educación básica —secundaria— en nuestros días? A lo que respondió:

¿Tiene sentido empeñarse hoy, [...], en mantener la filosofía como asignatura en el bachillerato? ¿Se trata de mera supervivencia del pasado, que los conservadores enaltecen por su prestigio tradicional pero que los progresistas y las personas prácticas deben enfrentar con justificada impaciencia? ¿Jóvenes y adolescentes, incluidos a los niños, claramente entiendan que algo en tu edad debe buscar sombra? ¿Si no es limitada, en el mejor, memorizar a algunos pedantes de fórmulas que después repiten como loros? Tal vez algunos filósofos de interés, los que tienen vocación filosófica todavía existen, pero éstos, sin embargo, tienen tiempo para descubrirla más adelante. Así que ¿por qué imponerla en secundaria? ¿No es una pérdida de tiempo y reaccionaria, dada la sobrecarga sin fundamento de los programas actuales de bachillerato? (2001, p. 3).

En el presente, donde el mundo y la escuela están excesivamente centrados en la información y las tecnologías, Savater cree que la filosofía no tendría nada que ofrecer. Además, el autor dice que podemos hablar de tres niveles de comprensión: información, conocimiento y sabiduría. Como ciencia se mueve entre la información y el conocimiento, la filosofía se mueve entre el conocimiento y la sabiduría (Savater, 2001). Sin embargo, “[...] No existe información filosófica real, pero puede haber conocimiento

filosófico y nos gustaría llegar también a la sabiduría filosófica. ¿Es posible conseguir tal cosa? Sobre todo: es posible enseñar tal cosa” (Savater, 2001, p. 6). ¿Es posible, por lo tanto, enseñar filosofía?

El autor no vacila en responder positivamente, por lo que hace una discusión amplia alrededor de la filosofía como una actividad, como un proceso y no sólo como un conjunto de conocimiento históricamente producido, concluye que es posible enseñar a filosofar, como una búsqueda de respuestas a los problemas que nos enfrentamos. Incluso, si la educación pretende humanizar, no puede prescindir de filosofía. Por ello, la pregunta es: ¿cómo, entonces, enseñar a los jóvenes a filosofar?

La perspectiva de Savater es que la enseñanza de la filosofía debe hacerse desde, y a través de, grandes temas como la muerte, la libertad, la belleza, el tiempo, la convivencia —por nombrar algunos— que deben ser trabajados. En otras palabras, estos temas deben ser tratados como problemas filosóficos, a los cuales nos enfrentamos diariamente y recibimos diferentes contornos a lo largo de la historia.

Por lo tanto, en la misma medida que los jóvenes son conducidos a pensar en estos problemas, que en mayor o menor medida todos experimentamos en diferentes momentos de nuestras vidas, también toman contacto con diferentes filósofos que, en varias ocasiones, ahondaron estos mismos temas y trataron de construir formas de solucionarlos. Así pues, si no nos dan una respuesta definitiva, al menos nos ayudan a comprender de mejor manera a nuestro mundo y a nosotros mismos.

En un texto escrito en 1995, Savater había lanzado luces para pensar en el tema, proponiendo la cuestión controversial de *cómo y por qué* enseñar filosofía. El autor rescata las distintas críticas producidas en el pensamiento filosófico —Montaigne, Schopenhauer, Nietzsche, Sartre,

Adorno, Horkheimer, para citar algunos— una filosofía sistematizada en y por las escuelas, le da toda su fuerza y potencial creativo, trayendo la cuestión de la enseñanza de la filosofía hacia el acto del filosofar o del contenido de la filosofía.

La dificultad de enseñar filosofía es que esta disciplina consiste en una actitud intelectual que en un sistema bien establecido de conocimientos, que podría ser separado sin reducir su fuerza asertiva tu nombre buscador. Así, por más obvio, pedagógico pasa casi sin esperanza, a través del estudio de cada una de las filosóficas principales *figuras del tarot* —como en, sus arcanos mayores— porque la conmemoración de estos ejemplos de la filosofía sobre la marcha-cuando hace bien —es el más estimulante para el alumno y maestro terreno más seguro [...]. La recomendación kantiana que uno no debe enseñar filosofía sino a filosofar condensa un lema la dificultad, pero no la resuelve. Lo distintivo del filósofo no va a las masas ni a adoctrinar grupos de estudio, sino hacia comunicar lo individualmente pensado a un interlocutor también único e irrepetible. (Savater, 2000, p. 31).

En Kant hay un énfasis importante en el ejercicio de la razón, el acto de filosofar expresado por el verbo filosofar y la problemática que ya fue percibida: “entre todas las ciencias racionales (a priori), por lo tanto, sólo es posible aprender matemáticas, pero jamás filosofía (a no ser históricamente); con respecto a la razón, más se puede aprender es *filosofar*” (Kant, 1983, p. 407). Esto impacta la forma de enseñar filosofía, pues en Kant sólo es posible el ejercicio del pensamiento subjetivo. A esto se refiere el pasaje de la *Crítica de la razón pura* (1788) de la arquitectónica del sistema filosófico, en cuanto madurez intelectual.

Afirmar la importancia del acto de filosofar para la enseñanza de la filosofía no nos autoriza a prescindir del contenido filosófico, de aquello que históricamente fue producido por la actividad del pensar:

La actividad filosófica prolonga una tradición cuya propia memoria es una parte importante del ámbito de su reflexión. Sería no simplemente pretencioso, sino, sobre todo ridículo e ineficaz intentar filosofar sobre cualquier tema, olvidando o diseñando la constancia de lo ya pensado sobre él o de lo pensado que puede relacionarse con él [...] El recordatorio de los filósofos es lo que hoy nos legitima para filosofar. (Savater, 2000, pp. 29-30).

En esa dirección, si al enseñar filosofía nos limitaremos a exponer figuras y momentos de la historia de la filosofía, estaremos contribuyendo a considerar la filosofía como pieza(s) de museo, como algo que se contempla, se admira, pero se ve a la distancia, como algo intangible para nosotros. Pero, de otro modo, si nos dedicáramos a la enseñanza de la filosofía, buscando el proceso del filosofar permanente nos olvidamos de aquello que fue históricamente producido, perdiendo la legitimidad para tal acto.

Si no buscamos el sentido en el hilo proveniente de la tradición, el pensamiento se enfrenta a la difícil tarea de encontrar el sentido sin poder contar con los patrones universales establecidos como tales en el pasado. La “herencia sin testamento”, como la situación del pensamiento en el mundo contemporáneo, como dice Arendt en la obra *Entre pasado y futuro* (2013), obliga a la filosofía a reconciliarse con la existencia y a buscar su significado en su ámbito y no en otro mundo, en una legalidad o conocimiento del curso histórico en su todo.

No obstante, rechazar la tradición del pensamiento filosófico, que es la única manera de mantener viva la historia, continuamente creando y produciendo, solo es posible, a partir de esa misma tradición, pues nada crearemos si no tomamos puntos de partida. Recordemos que el creciente elogio de la innovación, la considera como una producción del futuro que no está anclada en el pasado, como si fuese posible crear a partir de la nada. Si hay dios, él crea a partir de la nada, los humanos no crean a partir de la nada, los humanos crean a partir de lo viejo, del pasado, pues es esa la base de nuestra innovación.

No hay como generar una idea de innovación sin respetar lo viejo, la tradición, la memoria. No se hace arte moderno sin conocer el arte clásico, no se hace ningún trabajo investigativo —artículo, monografía, disertación, tesis— sin conocer aquello que llamamos el “estado del arte”. Es decir, revisando aquello que ya fue hecho sobre determinado asunto, lo que exige una mirada hacia el pasado.

Lo anterior significa, adquirir los conocimientos fundamentales que la humanidad fue lentamente construyendo, las teorías explicativas básicas necesarias a la comprensión general del mundo en que vivimos y de los otros que aquí habitan, sus determinaciones históricas, filosóficas, sociológicas y artísticas más decisivas, tener un dominio alegre y satisfactorio de su lengua, otras lenguas y otras maneras de ver el mundo, destrezas físicas e intelectuales. Transmitir eso sin imponer morales, sin apuntar modos de vida, sin sugerir escenarios de felicidad en la Tierra o fuera de ella (Pombo, 2002). Además, para finalizar esta primera sección, se recurre nuevamente a Savater, pues para él, hay cuatro cosas que un profesor de filosofía debe mantener siempre:

Primera: que no existe “la” filosofía, sino “las” filosofías y, sobre todo, el filosofar [...] Hay una perspectiva filosófica [...] pero felizmente ella es multifaceta [...].

Segunda: que el estudio de la filosofía no es interesante porque a ella se dedicaran talentos extraordinarios como Aristóteles o Kant, pero esos talentos nos interesan porque se ocuparían de esas cuestiones de amplio alcance que son tan importantes para nuestra propia vida humana, racional y civilizada [...].

Tercera: que hasta los mejores filósofos dijeron absurdos notorios y cometieron errores graves. Quien más se arriesga a pensar fuera de los caminos intelectualmente labrados, corre más riesgos de equivocarse, y digo eso como elogio y no como censura [...].

Cuarta: quien en determinadas cuestiones extremadamente generales aprenden a preguntar bien, también aprenden a desconfiar de las respuestas demasiado taxativas [...]. (Savater, 2001, pp. 209-210)

El autor nos lleva a considerar que la enseñanza de la filosofía debe mantener su actitud primordial, que es *filosofar*. No importa necesariamente sobre qué filosofar, sino la actitud de estar siempre en una actividad singular del cuestionar, indagar el mundo de la vida, tener una actitud *crítica*. Esta actividad no es privilegio de un gurú, de un maestro, sino de un saber asequible, *democrático*, que se propone subir las altas *cumbres*. Eso implica comprender la *falibilidad* del conocimiento humano, no a una verdad absoluta, pues podemos ser solamente amigos del conocimiento (*philosophia*) y nunca titulares de la sabiduría, lo que implica mantenerse en constante *sospecha*, sobre las verdades.

Enseñar filosofía es un ejercicio de apego a la diversidad; es un ejercicio de acceso a las cuestiones fundamentales de la existencia humana; es un ejercicio de apertura al riesgo, de búsqueda de creatividad, de un pensamiento siempre fresco; es un ejercicio de la pregunta y la desconfianza hacia la respuesta fácil. Quien no estuviera dispuesto a tales ejercicios difícilmente encontrará placer y éxito en esta aventura de enseñar filosofía, aprender filosofía. Además, como la etimología surge, tal vez la enseñabilidad tenga que ver con propiciar señales, marcas que los otros puedan seguir. Quizás, esté ligado a ofrecer un ejemplo por parte de alguien que, *también y, sobre todo*, aprende.

El debate sobre la filosofía, el contenido y el método no se encierra, hay solamente una perspectiva posmoderna de mantener a pulso el espíritu de la filosofía en la educación, en cuanto forma de cuestionar la realidad. Es en este sentido que la filosofía nunca tendrá un lugar seguro, la enseñanza de la filosofía nunca será algo en reposo; sino una actitud de dolor

y de soledad; y para quien se propone la actividad de filosofar con jóvenes, va diariamente a tener que responder por el *por qué* de enseñar filosofía para jóvenes, y consecuentemente, filosofar.

Sobre la “aprendibilidad” de la filosofía

Como nos posicionamos a favor de la enseñabilidad de la filosofía, debemos ahora preguntarnos si ella es “aprendible”. Los neologismos aquí utilizados no suenan muy bien, causan desconcierto. Exactamente por eso es que los utilizamos. De hecho, estamos demasiado acomodados con la idea de que algo que es enseñado es posible de ser aprendido. Sin embargo, eso no siempre acontece. La pedagogía inclusive acuñó la expresión “enseñanza-aprendizaje”, buscando anotar la vía de mano doble, en la cual se debe constituir ese proceso. Pero la expresión —como tantas otras— cayó en un modismo y ya no significa gran cosa.

Es fundamental que desconfiemos de aquello que da certeza fácil, de que aquello que es enseñado es aprendido. O de que todo lo que es transmitido es asimilado, las semillas pueden o no germinar, depende del suelo en que son lanzadas. Pues bien, enseñar es lanzar semillas, las cuales no sabemos si germinarán o no. Aprender es incorporar la semilla, hacerla germinar, crecer y fructificar, para producir lo nuevo, lo imprevisible.

Sobre eso podemos considerar que no necesariamente lo enseñado es aprendido. En el proceso del aprendizaje no conseguimos ejercer un control absoluto, podemos planear, ejecutar todo aquello se planea, tomar todos los cuidados imaginables, pero siempre algo podrá escapar del control, trayendo a la luz un resultado inesperado, inimaginable. Esta es la belleza del proceso educativo: actuar, sin nunca saber cuál será el resultado —concreto— de nuestras acciones. Además, una clase puede funcionar muy bien en nuestra cabeza, pero puede producir situaciones y

resultados totalmente divergentes. Así, la dosis de incertidumbre, presente en el proceso educativo, es la gran pérdida en el camino de una pedagogía moderna que se quiso convertirla en ciencia, situación identificada por Deleuze en la década de los años sesenta:

Nunca se sabe de antemano como alguien va a aprender qué amores harán a alguien bueno en latín, por medio de qué encuentros se es filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar. Los límites de las facultades se encajan unos a otros sobre la forma quebrada de aquello que trae y transmite diferencia. No hay método para encontrar tesoros ni para aprender, sino un violento adiestramiento, una cultura o *paideia* que recorre por completo todo el individuo [...]. El método es el medio de saber quién regula la colaboración de todas las facultades; además de eso, él es la manifestación de un sentido común o la realización de una *cogitatio natura*, presuponiendo una buena voluntad como una “decisión predeterminada” del pensador. Pero, la cultura es el movimiento de aprender, la aventura de lo involuntario, encadenado a una sensibilidad, una memoria, después un pensamiento, con todas las violencias y crueldades necesarias, decía Nietzsche, justamente para “adiestrar un pueblo de pensadores”, “adiestrar el espíritu”. (Deleuze, 1988, p. 270).

Lo que Deleuze quiere decir es que no todos los que leen filosofía, u oyen hablar de filosofía, o hablan de filosofía, van necesariamente a filosofar. Para decir eso, con Nietzsche, no solamente el dolor y la soledad de las altas cumbres van a permitir filosofar. En Deleuze hay una diferencia radical de las facultades de los sujetos, que se establecen como una *subjetividad*, además de un mosaico de momentos. La educación en el rótulo enseñanza-aprendizaje y la relación de diferentes sujetos que, a su vez, son una heterogeneidad del sentir, pensar, la cual forma una identidad momentánea. En el caso de la educación esta acción es violentada por el otro, es decir, sometida a la identidad del otro.

En esta dirección, hay métodos para enseñar, lo que por lo menos sirve para tranquilizar las conciencias perturbadas de los profesores, pero no hay métodos para aprender. El método es una máquina de control, pero el aprendizaje está más allá de cualquier control, para y en la filosofía, eso es fundamental, además de una consideración de Deleuze con la cual podemos complementar el raciocinio.

Aprender viene a ser solamente lo intermedio entre no-saber y saber, el pasaje vivo de uno al otro. Se puede decir que aprender, al final de cuentas, es una tarea infinita, pero ésta no deja de ser rechazada para el lado de las circunstancias y de la adquisición, puesta hacia afuera de la esencia supuestamente simple del saber como innatismo, elemento *a priori* o también idea reguladora. Y, finalmente, el aprendizaje está, antes que nada, del otro lado del ratón de laberinto, al paso que el filósofo sale de la caverna considera solamente el resultado –el saber– para de él extraer los principios trascendentales. (Deleuze, 1988, p. 271).

El aprender está en la búsqueda del misterio, que no se agota en la última instancia, sin desconocer que las relaciones que establecen son significativas, pues no hay conocimiento dado de forma innata o *a priori*, sino una búsqueda del sujeto en sus relaciones. No podemos circunscribir el aprendizaje en los límites de una clase, de la escucha de una conferencia, de la lectura de un libro; pues él sobrepasa cualquier frontera, rasga los mapas y puede inaugurar múltiples posibilidades y horizonte sin límites.

Al final, ¿qué es el proceso de la filosofía, sino esa búsqueda por horizontes para cuestionarlos una y otra vez, para descubrir que no hay horizontes? Con las palabras de Deleuze podemos inferir que el proceso del filosofar es análogo al proceso de aprendizaje. Es el hiato entre el saber y el no-saber, *phylsophia* como movimiento del no-saber a la sabiduría, sin música, para alcanzar esa última, pero jamás retornando a lo primero.

Es necesario actuar contra el conformismo, tomando la filosofía como movimiento de rasgar el caos, atravesarlo y enseñarnos a convivir con él, en un movimiento de rechazo a la opinión generalizada y paralizante de creación. El filósofo “[...] parece retornar del país de los muertos” (Deleuze y Guattari, 1992, p. 260), es decir, ir al mundo de los muertos y volver, con nuevos elementos creativos, los que puede proporcionarnos la filosofía. Nuestras aulas de filosofía, por lo tanto, deben ser visitas al mundo de los muertos, deben ser ejercicios de inmersión en el caos para de él traer nuevas potencialidades. Deben ser, en fin, un ejercicio de rechazo y opinión.

Así, el filósofo es un aprendiz. Está para el ratón en el laberinto, que necesita aprender a encontrar la salida; está más para el sujeto que habita adentro de la caverna y descubre su condición y busca la salida, que para el sujeto fuera de la caverna, que contempla el verdadero saber —la idea—. En el primero, tenemos la inmanencia del problema; en el segundo, la trascendencia de la solución, ya puesta desde siempre. Por lo tanto, la cuestión de la “aprendibilidad” de la filosofía se resuelve: ¡la filosofía es aprendizaje!

Sobre la especificidad de la filosofía

Si consideramos que la filosofía es una didáctica general, un arte o un método, enseñar todo a todos, entonces fallamos, es decir, eso no puede dar cuenta del enseñar y aprender filosofía. Filosóficamente, el aprender filosofía está más allá de cualquier método, que significa control. La filosofía, en el proceso enseñanza y aprendizaje, siempre se nos escapa. Sin embargo, creemos que debemos dedicarnos a esa aventura que es la enseñanza de la filosofía. Reitero, aventura, eso mismo, pues sabemos cuándo y dónde salimos, pero no sabemos cuándo o a dónde, o si llegaremos.

La enseñanza la filosofía no puede ser dotada de una didáctica general, ni puede ser una ecuación como cuestión pedagógica, porque hay una especificidad en la filosofía. Hay algo que hace que la filosofía sea filosofía, y no ciencia, y no religión, mucho menos opinión. Al final ¿qué es específico de la filosofía?

Lo que la hace filosofía y no otra disciplina cualquiera es el trato con el concepto, como aportan Deleuze y Guattari en la obra *¿Qué es filosofía?* Para ellos la perspectiva de lo que distingue la filosofía de otros saberes es que ella produce —crea— conceptos. El arte crea afectos y la ciencia crea funciones para expresar lo real, la primera con énfasis en una perspectiva estética, la segunda con carácter empírico-racional.

La filosofía produce —crea— conceptos, ¿cómo entender el concepto? Digamos que ella sea una forma de pensamiento, creado por los griegos nómadas del mundo antiguo en contraposición a los sabios orientales, que pensaban por imágenes. Pero es un pensamiento con dirección: un concepto es siempre creado a partir de una problemática, un conjunto de ellas. Así, el concepto es una forma racional de ecuación a un problema o problemas, expresando la versión coherente de lo vivido. No es abstracto ni trascendente, sino inmanente, una vez que se tratan problemas experimentados. Nunca el concepto es ofrecido de antemano, siempre es crear. En la etimología, significa: dar vida, traer a la luz, no obstante, concebimos conceptos como concebimos hijos, como brotan las semillas.

Los conceptos nunca son conclusivos, siempre están “abiertos”, cargando en sí los problemas originales, más allá de la contribución para el colocar nuevos problemas. Ese concepto aparece fuertemente desarrollado en la obra *¿Qué es filosofía?* (1992),

Un problema no existe afuera de sus soluciones. Sino, en vez de desaparecer, insiste y persiste en las soluciones que lo recubren. Un problema se determina al mismo tiempo en que es resuelto; pero su determinación no

se confunde con la solución: los dos elementos difieren por naturaleza, y la determinación es como la génesis de la solución concomitante [...]. El problema es al mismo tiempo trascendente e inmanente en relación a sus soluciones. Trascendente, porque consiste en un sistema de relaciones ideales o de diferencias entre elementos genéticos. Inmanente, porque estas ligaciones o relaciones se encarnan en las correlaciones actuales que no se asemejan a ellas y que son definidas por el campo de solución. (Deleuze y Guattari, 1992, p. 267).

Persistencia del problema. Gracias y desgracias de la filosofía, que hace de la misma una actividad perpetua, una búsqueda del saber hasta infinito, de creación de conceptos para lanzarlos sobre problemas que siempre están reapareciendo, en un eterno juego de claro-oscuro. Si asumimos que la especificidad —identidad— de la filosofía reside en el acto de creación de conceptos y que esos, a su vez, se refieren a problemas, a discusiones; la práctica de la enseñanza la filosofía deberá, fundamentalmente, pasar por el concepto y por los problemas claves para esta discusión y práctica.

Sí, como ya consideramos, el aprendizaje es un hiato entre saber y el no saber, en filosofía el aprendizaje es un hiato entre el no-filósofo y el filósofo. De tal modo que, profesor de filosofía es aquel que, siendo filósofo —ejerce la filosofía— debe hacerse no-filósofo para, en el contacto con los alumnos (re)descubrir el acto filosófico, en la medida en que ellos lo descubren. No obstante,

[...] el filósofo debe tornarse no-filósofo, para que la no-filosofía se torne la tierra y el pueblo de la filosofía [...]. Hacerse extranjero a sí mismo, y a su propia lengua y nación, no es lo propio del filósofo y de su filosofía, su “estilo”, lo que se llama un *galimatías* filosófico (Deleuze y Guattari, 1992, pp. 142-143)

En otras palabras, es necesario que el profesor se presente no como aquel que sabe —aún con pedantería— para posibilitar el juego del aprender. Para comprender este tipo de actividad se necesita que el educador retorne

a la caverna para que pueda ser comprendido por los suyos. La propuesta es que, en algún momento, debe bajar de las montañas para invitar a otros a ir hacia la cumbre. Esta actividad es comprendida por Boaventura de Souza Santos como actividad de traducción.

El trabajo de traducción propone aclarar lo que une y lo que separa los diferentes movimientos y las diferentes prácticas de modo a determinar las posibilidades y los límites de la articulación o agregación entre ellos. Dado que no hay una práctica social o un sujeto colectivo privilegiado en abstracto para conferir sentido y dirección a la historia, el trabajo de traducción es decisivo para definir, en concreto, en cada momento y contexto histórico, cuáles son las constelaciones de prácticas con mayor potencial contra-hegemónico. (Santos, 2004, p. 806).

El trabajo de traducción es fundamental para que el conocimiento filosófico responda a las preguntas cotidianas, y así poder decir al educando que la filosofía no es una actividad restringida a filósofos especialista, sino que es posible hacer filosofía cotidianamente. Si se proponen ir hacia la cima y sentir el dolor de la mordedura de la serpiente.

La traducción es, simultáneamente, un trabajo intelectual y un trabajo político. Y es también, un trabajo emocional porque presupone el inconformismo de una carencia recurrente del carácter incompleto o deficiente de un conocimiento dado o de una práctica dada. (Santos, 2004, p. 808).

Surge así entre la *episteme* y la *doxa* una zona de contactos: “zonas de contacto son campos sociales donde diferentes mundos-de-vida normativos, prácticas y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan” (Santos, 2004, p. 808). Con lo anterior, se agrega el significar. Son saberes y prácticas de cada zona de contacto único, al ser puestos en contacto con el alumno.

Buscar el lenguaje de los alumnos, identificarse con ellos, sin tornarse uno de ellos, sentir y pensar con ellos, para que el acto filosófico acontezca. Hacerse extranjero a sí mismo, ¿no sería eso respirar el aire helado de las cumbres en el sentido nietzscheano?, ¿la aventura de la enseñanza de filosofía no sería, ella misma, la posibilidad viva de un siempre renacer filosófico?

De ese modo, la clase de filosofía debe ser vista como un taller de conceptos, y no una clase de museo, en la cual se contemplan conceptos creados hace mucho tiempo y que son vistos como meras curiosidades. Debe ser entendida como un lugar de trabajo, donde los conceptos sean herramientas manejables, como un laboratorio, donde se hacen experiencias con los diversos conceptos.

De esa forma, se asumirá, en el aula de clase, la filosofía como una actividad, como un proceso, y no como un producto. Conceptos a ser creados, recreados, retomados, renovados, en lugar de conceptos siempre presentes a ser memorizados para la próxima evaluación. Pues, “[...] pensar es experimentar, pero la experimentación es siempre lo que se está haciendo -lo nuevo, lo notable, lo interesante, que substituye la apariencia de verdad y que son más exigentes que ella” (Deleuze y Guattari, 1992, p. 143).

El pensar es un desafío sin fin que examina los acontecimientos recientes y retoma lo que fue pensado a la luz de nuevas experiencias. Es legítimo repensar un asunto, una vez que la actividad del espíritu es producir resultados siempre provisionales, que serán retomados en nuevas reflexiones. En palabras de Almeida (2001, p. 156), “[...] nuestros pensamientos no son definitivos, ni llegan a resultados duraderos”. Por eso, “el pensamiento es como el tejido de Penélope, se deshace todas en la mañana lo que se hizo la noche anterior” (Arendt, 1993, p. 69), y ese es el sentido de enseñar y aprender filosofía.

Consideraciones finales

En un momento en que la enseñanza y la educación están siendo repensadas, a nivel de políticas públicas, la discusión sobre la filosofía comienza a ser recurrente, principalmente, sobre *qué* enseñar y *por qué* enseñar filosofía para los jóvenes. Ahora, este capítulo es una argumentación a favor de la enseñabilidad y aprendibilidad de la filosofía.

En cuanto a la enseñabilidad de la filosofía, concluimos que enseñar filosofía es un ejercicio que apela a la diversidad, al perspectivismo. Es un constante ejercicio de acceso a las cuestiones fundamentales para la existencia humana. Es un ejercicio de apertura a lo nuevo, al riesgo, de buscar creatividad, de un pensamiento siempre fresco. Es un ejercicio de pregunta que desconfia de la respuesta fácil. Quien no esté dispuesto a tales ejercicios, difícilmente encontrará placer y éxito en la aventura que es enseñar filosofía y aprender filosofía.

La perspectiva deleuziana considera al filósofo como un eterno aprendiz. Es como un ratón que está en un laberinto y necesita *aprender a* encontrar la salida. Es como el sujeto dentro de la caverna, que descubre su condición y busca su salida, y no como el sujeto que ya fuera de la caverna, contempla el verdadero saber —idea—.

Por lo tanto, con Deleuze, pensar es producir conceptos, pero conceptos como punto de partida, de tal manera que no podemos partir para la autonomía de la razón, pero sí, de un conocimiento falible y comprendido en el sentido terapéutico. Es hacer al sujeto comprenderse en sus diferentes identidades o en los momentos que traspasan la subjetividad. Así, no se enseña filosofía impunemente, no se aprende filosofía impunemente. La especificidad del “taller de conceptos” es un lugar peligroso, de donde pueden surgir conceptos que sean herramientas para cambiar el mundo.

De esta manera, entendemos, en el aula de clases, a la filosofía como una actividad, como un proceso y no como un producto. Conceptos a ser creados, recreados, retomados, renovados, en lugar de conceptos siempre presentes a ser memorizados para la próxima evaluación. Nunca el concepto es ofrecido de antemano, siempre es creado. En la etimología, significa: dar vida, traer a la luz, no obstante, concebimos conceptos como concebimos hijos, como brotan las semillas, es eso lo que esperamos de la enseñabilidad y aprendibilidad filosófica.

Queda aquí el registro para que las preocupaciones asumidas en este estudio, y las inquietudes que de él emergieron, puedan llevar a otros caminos, nuevas investigaciones, nuevos problema y posibilidades.

Referencias

- Almeida, V. (2011). *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Arendt, H. (1993). *A vida do espírito*. (H. Martins & A. Abranches, Trans.). Rio de Janeiro, Brasil: Relume Dumará/ED. UFRJ.
- Arendt, H. (2013). *Entre o passado e o futuro*. (M. Barbosa, Trad.). São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Deleuze, G. (1988). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro, Brasil: Graal.
- Deleuze, G. e Guattari, F. (2013). *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34.
- Kant, I. (1999). *Crítica da razão pura*. São Paulo, Brasil: Nova Cultural.
- Nietzsche, F. (1995a). *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo, Brasil: Cia das Letras.

- Nietzsche, F. (1995b). *Ecce homo*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Nietzsche, F. W. (2001). *Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro*. Curitiba: Hemus.
- Platão. (2001). *O banquete – Apologia de Sócrates*. (C. A. Nunes, Trad.). Belém: Editora Universitária da UFPA.
- Pombo, O. (2002). *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa, Portugal: Relógio d'Água.
- Santos, B. S. (2004). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia as emergências. Em *O conhecimento prudente para uma vida descecente*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Savater, F. (2000). *O meu dicionário filosófico*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Savater, F. (2001). *As perguntas da vida*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Enfoque filosófico y didáctico de la filosofía¹



Michel Tozzi

Universidad de Montpellier III

En el presente, la “discusión filosófica” se refiere a las prácticas diversificadas, esta denominación implica, entre otros aspectos: la de un profesor y sus estudiantes, también el café filosófico, o incluso, la escuela primaria (Tozzi, 1999a). La “discusión filosófica” puede ser útil para la investigación, incluyendo la enseñanza para analizar las prácticas, y así determinar si estas discusiones son filosóficas o no, en caso contrario, por qué no, y si es así, cómo.

¹ Approche philosophique et didactique de la philosophie. Publié dans: <https://www.philotozzi.com/2005/08/approche-philosophique-et-didactique-de-la-philosophie/> Publicación con permiso de su autor. Traducción del francés por Juan Guillermo Díaz Bernal, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con la revisión de Miguel Ángel Gómez Mendoza, Universidad Tecnológica de Pereira.

La “discusión filosófica” aparece entonces como una expresión a definir —tarea filosófica: conceptualizar la noción—; y desde un punto de vista problemático, como un conjunto de preguntas para trabajar. Por ejemplo:

- ¿Tiene un concepto nuevo, en solidaridad con la modernidad —en relación y en oposición al diálogo de la Antigüedad o la *disputatio* de la Edad Media— un enfoque tanto “epistemológico” como histórico?
- ¿Es posible una discusión filosófica entre varios, en relación con el diálogo o la entrevista dual, en la ley y de hecho? ¿Hay condiciones de posibilidad en una discusión filosófica y, si es así, cuáles son?, ¿cuáles son los presupuestos?
- ¿Es deseable practicar discusiones filosóficas en clase y en el espacio público —enfoque axiológico—? ¿Puede ser un “género filosófico”, en el sentido de F. Cossutta (volumen 4 de la enciclopedia filosófica)? ¿El ideal regulativo, en el sentido kantiano, de una forma de pensamiento debería inspirarse en las prácticas filosóficas y pedagógicas? Y si es así ¿cómo —proceso *praxeológico* de didáctica—? Por ejemplo, ¿cuál sería el estado de la discusión filosófica en relación con el curso del profesor, el texto de un autor, la disertación?, ¿cómo articular esto a otras modalidades de enseñanza-aprendizaje del filósofo?

Lo que no es

1. Se podrá fácilmente, entre colegas de filosofía, ponerse de acuerdo sobre lo que ella no es:
 - a) Un simple intercambio de opiniones donde cada uno dice espontáneamente lo que piensa, es decir, difunde sus prejuicios. Ni una conversación casual, derivando a través del pensamiento asociativo sobre intereses privados o temas públicos del momento, sin otro propósito que el placer de hablar, o incluso brillar, en compañía.

- b) Un intercambio erístico —en el sentido aristotélico—: conflicto de ideas sin escucha mutua, confrontación entre personas. Ni la confrontación basada en el manejo sofisticado que busca (con-) derrotar a los otros, o a los espectadores, por cualquier medio efectivo —persuasión, sofisma, argumento *ad hominem*—, del tipo de debate electoral entre los candidatos.
- c) Un periodista debate en los medios sobre una “cuestión social”, donde el animador yuxtapone planos picados durante un tiempo muy limitado, y sin tiempo suficiente para la reflexión o la exposición de un pensamiento, sin interactividad real entre los participantes.
- d) Un debate judicial que, durante un juicio, asegura el derecho de expresión de la defensa y devlos acusados, se apoya en la citación de testigos y peritos, califica los actos en referencia a la ley, y conduce a una decisión jurisprudencial en lenguaje performativo: el veredicto.
- e) Una discusión psicológica, del tipo psicoterapia verbal de grupo. La palabra psicológica se toma en forma de narración personal, expresando la singularidad de una historia individual a través de sus afectos. Con la orientación psicológica, a través de su empatía existencial, entiende el sufrimiento de una persona, se comunica inconsciente con inconsciente, es ecolalia o está en silencio. Mientras que el discurso filosófico tiene su origen en la razón y cuando se aborda funciona el concepto, y esa escucha filosófica es cognitivamente dominante y crítica.
- f) Un debate democrático. Que abre un espacio público para la discusión sobre cuestiones políticas —que es filosóficamente interesante, pero restrictivo en cuanto al campo—. Se ilumina por el pluralismo de las opiniones —y por lo tanto permanece en un nivel doxológico— y confronta el punto de vista de los ciudadanos, o el de sus representantes, entre sí o con el punto de vista de los expertos. Puede volverse, por sus desafíos de poder,

demagógico —interesarse más en el número que en la verdad—. A menudo se trata de discutir para decidir a nivel individual o colectivo —por ejemplo, para votar—. Se actúa y no solo se piensa, tenemos “razón” en la votación porque somos los más numerosos, y no porque tengamos el “mejor argumento” (Habermas). Se puede filosóficamente, pero nunca democráticamente, estar solo contra todos —el sabio solo vota por uno—. Apuntamos a la mayoría, no a lo universal. El pensamiento democrático es el de un grupo, de un Estado, el pensamiento filosófico es singular, pero de alcance universal y racional, mientras que la multitud es, a menudo, apasionada.

- g) Un debate científico. Es cierto que aquí, como en la filosofía, hay una ruptura con la opinión pública (Bachelard), el sentido del cuestionamiento, la aparición de problemas, el tratamiento racional de las preguntas, la voluntad de responder bien. Una discusión pública entre pares —y no solo en el ágora—, donde cada afirmación se examina como hipótesis para confirmar o invalidar. Pero las preguntas se hacen en el campo del conocimiento —excluyendo ética, estética, metafísica—. El lenguaje incluye codificaciones formales —por ejemplo, fórmulas matemáticas, mientras que todas las discusiones filosóficas se llevan a cabo exclusivamente en lenguaje natural—. El modo de administración de la demostración requiere la demostración —con su modo deductivo indiferente a la consideración de la audiencia—, con la observación —construida—, o con la experimentación, la teoría debe ser falseable (Popper), contrariamente a los argumentos filosóficos, racionales pero no científicos. La posición científica del problema presupone en la ley la posibilidad de una respuesta —mientras que la cuestión filosófica nunca está completa o terminada, es susceptible de varias respuestas, incluida la aporética, sin que exista para todo el relativismo, ya que sigue siendo la pretensión de un horizonte de universalidad y verdad—. Llama a una respuesta “consensual”

en la comunidad de expertos, al menos temporalmente, y al mismo tiempo evolutiva —mientras que las “soluciones” en filosofía son siempre plurales, y la filosofía de Platón, contrariamente a la ciencia de Aristóteles, no es obsoleta—.

Enfoques doctrinal e histórico

Decir si una noción no es lo que es, no nos dice nada sobre lo qué es.

2. Se puede, entonces, intentar un acercamiento doctrinal.

Porque si hay una filosofía solo por la “creación de conceptos” (Deleuze), es decir, por los filósofos, por una historia de filosofía, podemos recurrir a los grandes autores: decir de ¿qué están hablando?, ¿lo practican? Si es así, ¿cómo?

Inmediatamente pensamos en el diálogo platónico: convocatoria de las reglas en el *Gorgias*, solicitud explícita del acuerdo del otro para avanzar en el *Menon*². ¿Es el diálogo mayéutico de Sócrates el paradigma de la discusión, de la “idea” incluso de discusión? ¿Sería entonces necesario aclarar si tomamos como referencia el modelo de diálogos aporéticos de juventud, con un Sócrates que no sabe nada, o el de la dialéctica ascendente, que tiene reminiscencia por la visión de la idea?

Aquí surge una pregunta: ¿podemos confundir el diálogo y la discusión? Sócrates habla a uno o a dos interlocutores a lo sumo, en presencia de espectadores a menudo, pero mudos. La discusión filosófica en el aula o en el café filosófico es realizada por varias personas en un grupo grande.

² F. Cossuta muestra en *l'Encyclopédie philosophique universelle* (I.4, PUF), que el diálogo es un *généro* filosófico, relacionado con el contenido de la doctrina de ciertos filósofos.

Platón define la filosofía en el *Teeteto* como un “diálogo silencioso” del alma consigo misma. La idea de la filosofía y la idea del diálogo serían una, y el diálogo sería el género filosófico original, el modo mismo de filosofar —idea no compartida por muchos filósofos—. Pero, podemos preguntarnos, ¿es el diálogo con uno mismo igual que hablar con los demás o hablar con varias personas?, o por el contrario, ¿no hay una especificidad de la discusión filosófica en relación con el diálogo, para dialogar con uno mismo?

3. Un enfoque histórico podría aclararnos este punto (Jacquet-Francillon, s.f.).

Podríamos así oponer al diálogo platónico, basado en la mayéutica, consciente de la conceptualización, la coherencia y la verdad, al diálogo de los sofistas, vinculado al surgimiento de la democracia griega y la esfera jurídica, esencialmente ansioso por convencer efectivamente, a veces por medio de las finanzas. Seguir la evolución del antiguo diálogo hacia la dirección de la conciencia en la Edad Media —orientación religiosa del diálogo filosófico, durante el diálogo con uno mismo, el “examen de conciencia”—. Luego se estudia el surgimiento y desarrollo de la *disputatio*, centrada en la argumentación lógica y el recurso a Aristóteles, con un procedimiento de intervenciones contradictorias, largas y sucesivas, cuyas prácticas retóricas, especialmente entre los jesuitas, perduran hasta el final del siglo XIX. Notemos que el argumento no es una discusión, lo que supone una pluralidad de interlocutores con interacciones cercanas.

Una hipótesis que debe explorarse es si la discusión sería una noción y una práctica más moderna, vinculada al surgimiento de la ideología democrática en la Ilustración y a la aparición de los salones literarios y filosóficos. Este sería el lugar de la oportunidad de usar públicamente su entendimiento (Kant), el surgimiento de un tiempo en el que los individuos, para iluminarse, confrontan sus ideas en un debate (semi)público bajo los auspicios de la razón universal. Significaría, desde la perspectiva del surgimiento del individualismo, la construcción de una nueva relación

con la autoridad, la verdad y los otros. El desafío de la religión revelada introduce una relación no dogmática con el conocimiento que ya no se basa en la palabra del Dios trascendente e incontestable, el sacerdote o el Rey, sino que debe ser racionalmente auto-fundada por un debate argumentado. Si esta hipótesis fuera probada, sería necesario interpretar el significado de esta modernidad de la discusión, cuyo impacto será desarrollado en el siglo xx por Apple o Habermas.

Algunas condiciones de posibilidad

4. Intentemos identificar algunos criterios, atributos, presuposiciones, condiciones de posibilidad de una discusión específicamente filosófica. Una tarea compleja, que implicaría definir qué es una discusión —por ejemplo, en relación con el diálogo—, qué es la filosofía —el consenso no se encuentra entre los propios filósofos—, qué es una discusión filosófica —hemos visto lo que no es—, en lo que es específicamente filosófico. Respecto al tema didáctico es importante pensar en: ¿cómo practicar discusiones filosóficas en clase o en un café filosófico?, sino tenemos claro ¿qué es o debería ser una discusión filosófica? ¿Cómo describir una discusión de filosofía en clase? Se dirá que se parece, solo de lejos, a una discusión entre filósofos o profesores de filosofía. No es filosófico en este sentido —¿debemos hablar de nivel?—. Una discusión entre filósofos también puede no ser filosófica, si una obra filosófica no es expresamente el propósito de la discusión. ¿Podemos entonces hablar de “momentos filosóficos”? Volvamos a su especificidad. ¿Bajo qué condiciones es una discusión o puede una discusión convertirse en filosófica, cómo identificar el paso, el cambio en la filosofía? A continuación, esbozamos algunos elementos:

- a) Un discurso filosófico mantiene una cierta relación con la verdad. Es la búsqueda de una verdad que tiene sentido filosófico. Los “momentos filosóficos” de una discusión son aquellos en los

que esta finalidad aparece claramente: cuando un individuo, los interlocutores o el grupo se someten voluntariamente, individualmente o colectivamente, a una demanda de verdad. Cuando la apuesta es especulativa, relativamente desinteresada, ya no se trata de manipular a la otra o de “salvar la cara” (Goffman), sino de tener una respuesta a su propia pregunta. Cuando hay un deseo de saber y se acepta el no saber, la asunción de duda, o el coraje de la vulnerabilidad cognitiva. Al llegar intelectualmente convencido, se le da a su estado de afirmación el estatuto de hipótesis simple para examinar, escuchar, criticar. Argumentar filosóficamente es tener una idea de la fragilidad de una convicción, el coraje para enfrentarlo, el riesgo y la esperanza de que se luchará para ir más allá. Es admitir que su “opinión” es *a priori* y, en derecho, cuestionable, que uno no puede sostener racionalmente ningún dogma. Sin discusión, sin postulado de lo cuestionable de cualquier declaración. Se plantea el problema de creer en una discusión. Lo indiscutible no es filosófico, sino religioso —el dogma revelado que implica una fe—, o científico —por ejemplo, una demostración matemática en el marco de un axiomática—.

- b) Esta relación con la verdad, al menos como horizonte, implica una cierta relación con la realidad. Si discutimos, es para iluminar una pregunta sobre la cual nos preguntamos qué plantea la realidad, concretamente, sobre nuestra relación con el mundo, con los demás, conmigo, con Dios. No discutimos filosóficamente nada, ni sobre nada. Hay una apuesta: el informe del juicio con lo real y la verdad. La posibilidad de que el pensamiento diga la verdad, que piense en lo real.
- c) De ahí una relación necesaria y esencial con el sujeto abordado, el objeto-sujeto de la discusión, con las preguntas formuladas sobre este objeto de pensamiento y el tipo de pregunta. Cualquier pregunta no genera una discusión filosófica. Por ejemplo, una pregunta objetiva sobre el conocimiento declarativo —por

ejemplo, la fecha de la Batalla de Marignan, pidiendo una respuesta única e indiscutible—. La pregunta planteada en una discusión filosófica debe tener un significado para cada ser humano y para todos, involucrar cuestiones antropológicas, para ser planteada o escuchada en uno de los campos de la reflexión filosófica —por ejemplo, epistemología, ética, política, estética, metafísica, entre otros—, y no puede ser resuelta científicamente, ni técnicamente, ni legalmente, ni desde otra área. También debe ser controvertida, susceptible de varias respuestas bien fundamentadas. Es, por lo tanto, una pregunta abierta, que atraviesa los siglos con reformulaciones y desplazamientos, si bien algunas preguntas ya no se pueden cultivar en el presente —algunos no son relevantes, como el sexo de los ángeles, otros han tenido respuestas científicas—. Por lo tanto, como la condición de posibilidad de objeción hace que cualquier enunciado filosófico sea cuestionable, una discusión filosófica no solo es incompleta, sino que es potencialmente inalcanzable. Se detiene porque es hora de detenerse, pero podría continuar. Otros continuarán. Por lo tanto, presupone tanto un posible acuerdo en la mente, ya que es racional —pero sería necesario especificar qué tipo de acuerdo, no soluble en un consenso simple— y la posibilidad de oponerse a cualquier consenso: antinomia de “razón discursiva” y contradicción motriz.

- d) La agudeza de este cuestionamiento implica una cierta relación con la libertad que concierne a la relación del sujeto con lo que dice, una relación consigo mismo, con el lenguaje y con su pensamiento. Lo que pone en juego, más allá de las expresiones pronunciadas, su modo de enunciación. El comentarista adopta una cierta postura intelectual y moral. Autenticidad de un proceso de investigación y apertura. Actitud simultánea de interrogatorio y humildad como requisitos. Significado de la complejidad, vivir una pregunta y ser habitado por ella. Sentirse necesitado, una discusión filosófica significa una relación por controlar la voluntad metódica

de conocer y una palabra regulada. También hay una relación con el retiro o el alejamiento, un desbordamiento por la profundidad de la pregunta, la perplejidad de las soluciones, la sorpresa de las objeciones, la aleatoriedad de la interacción. Dialéctica de la relación al límite, entre el dominio y dejar ir. Compromiso interno más allá de la exterioridad y el formalismo. Adiestramiento de juicio y emancipación por el ejercicio de la razón.

- e) Porqué la relación con la razón caracteriza una discusión filosófica. La actitud razonable que funciona sobre uno mismo para controlar la emoción que abrumba, perturba el juicio y hace que la confrontación cognitiva se desplace hacia el conflicto socioafectivo. Ponerse en la posición filosófica, el yo filosófico, que existencialmente implica sentirse locutor universal, singularidad cierta, porque cada pensamiento es personal, pero no empírico, contingente, dirigiéndose a la “audiencia universal” (Perelman). Pretensión a la validez del enunciado, a la legitimidad discursiva de la intervención, porque se coloca en el lugar de “todo el otro” (Kant), y busca “el mejor argumento” (Habermas).

Este requisito racional se actualiza a través de procesos intelectuales y de conceptualizaciones —saber de lo que estamos hablando, definir, operar distinciones conceptuales—, problematización —cuestionar las evidencias, identificar los desafíos, cuestionar los presupuestos y las consecuencias—, de argumentación —fundamentar, deconstruir, objetar, saber si lo que se dice es verdad—. Manera específica de (auto) administrar la evidencia.

- f) En una discusión filosófica, la relación con el pensamiento es relación con la razón. Ambas se expresan a través del lenguaje oral, en el enfrentamiento con los demás y con un grupo, lo que caracteriza su especificidad.
- g) Esta relación con el lenguaje es constitutiva del pensamiento, porque solo se puede pensar con y sobre las palabras. Saber de lo que está hablando para pensarlo. Cuando hablar realmente

significa algo, porque se trata de la relación del lenguaje con la verdad. Piensa lo que dices y no dudes en decir lo que piensas. Piensa en lenguaje natural, y no de manera formalizada, o científicamente codificada, a pesar del ideal de demostración o positivismo lógico de Spinoza. Y piensa en el lenguaje oral.

La expresión oral de un pensamiento difiere de su expresión escrita. Lo oral, en el torrente de la palabra encarnada, lineal, invita a la improvisación, para bien o para mal. Pero la relación con el pensamiento se hace en una discusión filosófica en interacción social. Esta última relación descentra, sorprende, desmonta, responde, y así inventa. Se debe estudiar esta relación entre pensamiento, palabra e interacción. No se piensa igual cuando se habla y cuando se escribe, y no pensamos solo para nosotros cuando pensamos en la interacción verbal con los demás. Comparemos el pensamiento solitario con la página en blanco del gabinete y la discusión filosófica. ¿Cómo se construye el pensamiento en una discusión filosófica, en esta dialéctica cuando se está con uno mismo o frente a los demás, en relación con su propia palabra convocada por la dinámica de los intercambios? La sucesión de los movimientos de introversión y extroversión, el dialogismo de las intervenciones, la fuerte intertextualidad de las observaciones muestra una construcción original, no lineal, las reiteradas ocasiones de las respuestas, de las concesiones, de los matices. En últimas, ¿cómo pensamos juntos y de manera separada en una discusión filosófica?

Se puede argumentar, como Deleuze y Guattari al comienzo de *¿Qué es la filosofía?*, que la discusión filosófica es un peligro para el pensamiento: demasiada ligereza de los interlocutores en relación con la profundidad de los autores. Demasiada dispersión respecto a la multiplicidad de interlocutores, en lugar de lógica explicativa estructurada. Demasiada imprecisión en el surgimiento espontáneo de lo oral en relación con la seriedad y precisión de la escritura. Demasiada velocidad en los intercambios en

comparación con la “paciencia del concepto” (Hegel). Pero aquí está en juego algo de la relación con el pensamiento, tan pronto como la discusión filosófica es una “comunidad de investigación” (M. Lipman), cuyas interacciones sobre una pregunta alimentan la reflexión de cada uno de los participantes y el trabajo colectivo.

También se dirá que a los alumnos les gusta hablar porque sienten que no están “trabajando”, y evitar así enfrentarse a un curso, a un texto o a una escritura, o porque es la ocasión de una autoafirmación adolescente de sí mismo. Pero no debemos subestimar el interés de la confrontación de ideas, que amplía su horizonte.

- h) La discusión filosófica involucra una relación con los demás. Este es el caso de todo pensamiento. Descartes llama constantemente a las objeciones del lector, y Kant busca su juicio. Pero aquí se trata de otra persona encarnada, no de un posible lector universal como en el ensayo, o un destinatario específico, como en la carta filosófica. Y un otro, o más exactamente, varias personas, con las cuales cada uno entra o puede entrar en interacción social y verbal —incluso no verbal y para-verbal—, en una comunicación cercana y presencial —al contrario de la disputa de la Edad Media, o de la mesa redonda moderna, donde los soliloquios están yuxtapuestos— por ejemplo, para improvisar sobre el terreno una respuesta coherente.

La discusión filosófica existe porque debemos co-construir relaciones de sentido, ruptura del equilibrio de fuerzas entre individuos: relación de fuerza física, por el paso al lenguaje. Pero también implica relación de poder verbal —insulto, intento de manipulación sofisticada— donde el otro es un colaborador, no un adversario. Por lo tanto, hay respeto por la persona y sus ideas, la tolerancia por la diferencia, la aceptación del derecho de expresión de los demás y el pluralismo de los puntos de vista.

Pero hay más, necesidad del otro para buscar, el interés por su visión del mundo, tomar en cuenta sus opiniones, apelar a su juicio, a su crítica, por su pertenencia a la comunidad de mentes racionales, que abre un espacio público de confrontación universal. La discusión filosófica supone la posibilidad de ser “alterado” —modificado— por los demás. Por lo tanto, en la discusión filosófica hay una doble “inquietud” por el otro.

- i) Lo que implica una ética comunicativa.
- Desde el punto de vista de la relación con la verdad, se trata de una moral de pensamiento. Todos deben someterse libremente a las limitaciones de la razón, a los requisitos de lógica y coherencia, a la fuerza de las objeciones. Se trata de dar razón de su posición y de dar razón al “mejor argumento”. Desde el punto de vista de los demás, se trata de respetar su palabra y su persona, pero también de tener en cuenta “la parte de la verdad” que él profundiza en mí. Finalmente, se trata de la estima intelectual, para hacerle las preguntas y dirigirle las objeciones más aptas para hacerlo progresar.
 - Desde el punto de vista del tema tratado, cada uno tiene, en una discusión filosófica, la responsabilidad de plantear intelectualmente el problema en cuestión, de hacer avanzar colectivamente su tratamiento con rigor, de guardar silencio cuando no hay nada decisivo que decir. Esta responsabilidad se asume ante el grupo, cuyas reglas de funcionamiento también deben respetarse para que la discusión filosófica sea posible.
- j) Hay una discusión filosófica en la medida en que la interacción verbal y conceptual es plural, una relación de grupo en la discusión. En el diálogo socrático, donde se trata más bien de una entrevista, pueden haber varios espectadores, pero solo uno o dos interlocutores como máximo. En clase o en el café filosófico,

nos enfrentamos al número, a un grupo de personas ¿Se puede discutir filosóficamente con treinta o cincuenta personas?, ¿la palabra compartida —no la palabra excátedra, que apoya muy bien la sala de clase universitaria— cambia la naturaleza o el estatuto de la discusión con el número de personas?, ¿cómo regular la palabra filosófica en un grupo grande?, ¿porque la informalidad sería cacofónica? Parece ser el que problema del número plantea la cuestión de la relación entre el debate democrático y la discusión filosófica.

Discusión filosófica y debate democrático

Si la gente piensa de acuerdo con la opinión, y la filosofía pretende exceder la *doxa*, la filosofía y, en consecuencia, la discusión filosófica, ¿no son de naturaleza intelectualmente aristocrática? Platón concluyó que la ciudad no debería ser gobernada por el pueblo sino por “hombres sabios”. La filosofía de la Ilustración y los pensadores de la República en Francia han desplazado la problemática mediante la creación de una escuela para todos, donde la filosofía, identificada con la causa de la escuela del pueblo, debe enseñarse a todos. El alumno ya no es un discípulo que elige a su maestro, sino un futuro ciudadano obligado a ir a la escuela y hacer filosofía para instruirse y ser ilustrado. Por lo tanto, debemos hacer accesible la filosofía a la gente —establecer un “demosofía”—, especialmente por la discusión filosófica.

Surge así un nuevo vínculo entre la filosofía y la democracia, que la encuesta a la UNESCO de R. Pol Droit (1995), sobre la filosofía en el mundo, da cuenta. No es coincidencia que Brasil, por ejemplo, haya salido de la dictadura, y permitió enseñar la filosofía para niños al establecer su nuevo régimen democrático. ¿Cómo pensar este enlace históricamente renovado, desde su inauguración en la Antigüedad en Grecia?

No es suficiente que un debate sea democrático para que sea filosófico. Se pueden intercambiar prejuicios democráticamente con una distribución equitativa de la palabra. La relación con uno mismo y la verdad no es soluble en el debate democrático, a menudo erístico. El derecho de expresión tiene un significado filosófico solo a través del deber de la argumentación racional. No se puede decir cualquier idea en filosofía, no hay un derecho filosófico a la estupidez. Si hay igualdad en el derecho a intervenir, todas las intervenciones no valen lo mismo en su relación con la verdad, y sería mejor a veces callar.

Pero no debemos olvidar que, desde un punto de vista didáctico, la discusión filosófica en el clase —y por qué no en la escuela primaria o después de la escuela, en la ciudad, por ejemplo en los “cafés philo” (Tozzi, 1999a)—, se practica en una institución que tiene como objetivo tanto el aprendizaje disciplinario —ejemplo: francés o filosofía—, y la educación para la ciudadanía, y las disciplinas deben ser enseñadas en esta perspectiva. Por lo tanto, el aprendizaje de “pensar por sí mismo” tiene un significado tanto filosófico como democrático. La discusión filosófica debe, por lo tanto, ser parte del mismo movimiento filosófico por sus demandas intelectuales, y ser democrático por su funcionamiento como una discusión. Lejos de distorsionar la disciplina por una preocupación extrínseca, esta dimensión democrática es fundamental en la escuela de la República y, por lo tanto, una de las condiciones de posibilidad de la discusión filosófica.

La discusión filosófica garantiza inversamente la calidad del aprendizaje del debate democrático. Por su vigilancia cognitiva y su ética comunicacional, previene o enfrenta las derivaciones siempre posibles de ésta hacia la demagogia doxológica o la manipulación sofística. La didáctica escolástica de la discusión filosófica requiere una transposición didáctica que, integra los principios de un enfoque filosófico como las exigencias democráticas de un debate. Desde fuera de la disciplina, se

puede decir que una discusión filosófica es un debate democrático con requisitos intelectuales. Vista desde adentro, es preferible sostener que son las demandas del pensamiento las que se implementan en el marco de un debate animado democráticamente.

Este doble propósito plantea la cuestión del camino de una discusión filosófica. ¿Cómo concebirla?, ¿debería la discusión filosófica tener el aspecto civil, pulido, ordenado, calmado, racional y razonable que se ha presentado? Después de todo, ¿podría proceder de la provocación cínica de un Diógenes, de un golpe del martillo nietzscheano o, desde una perspectiva marxista, sacudir estratégicamente el afecto para despertar la conciencia? ¿Por qué esta disciplina del cuerpo y el pensamiento, este torpedo mayéutico y cortés de un Sócrates que avanza solo con el acuerdo de su interlocutor? Incluso se podría cuestionar ideológicamente un modelo de discusión filosófica aséptica, que consagra la tolerancia relativista de una democracia liberal, donde cualquiera tiene el derecho de decir lo que le pasa por la cabeza y ser respetado.

Toda práctica de discusión filosófica presupone, implícita o explícitamente, una concepción de la filosofía. Por ejemplo, cuando decimos que en una discusión filosófica cualquier proposición es discutible —si no la discusión termina—, y la interacción interminable, significa que una afirmación no puede ser, desde el punto de vista dinámico del intercambio, incontestable, en una relación absoluta con la verdad. Creemos que estamos así más cerca de Sócrates que de la idea platónica, más cerca de la duda cartesiana que de la seguridad hegeliana, una modernidad que desde Kant sacudió la metafísica, sospecha de la existencia de Dios, integra el principio científico de la “razón limitada” (Simon), toma cuenta del final de las “grandes narrativas” (Lyotard), y promueve en el espacio público la palabra democrática. Una concepción que nos parece relevante en el contexto escolar de un aprender a “pensar por sí mismo”, y no de la transmisión de doctrinas o verdades.

Claro está, las reglas deben tener, algunos invocarán la autorreferencia de preferencia, el fundamento de la discusión filosófica sobre normas inmanentes, y no debe ser exterior a la actividad filosófica. Luego se volverá a los sofistas que introdujeron en el ágora prácticas de discusión —que se identifican implícitamente en algunos manuales de argumentación en francés o expresión y comunicación—; o, hacia la sensibilidad a la crítica de Platón, hacia la mayéutica socrática: un diálogo directivo, basado en el acuerdo del interlocutor para avanzar.

Pero, ¿cómo llevar al plano didáctico este modelo filosófico a uno o dos interlocutores en una clase de treinta y cinco estudiantes o a un café filosófico de cincuenta participantes? O puede decirse que la discusión filosófica es imposible para muchos, porque, al igual que Sócrates, es necesario seguir un solo interlocutor paso a paso, o bien es necesario inventar otro modelo, que debe tener en cuenta las interacciones plurales. En un grupo no es porque la historia de la filosofía nos deje absolutamente indefensos en el nivel de las prácticas de referencia, que el didacta de la filosofía debe renunciar a lo que debe transponerse en un contexto escolar y, por lo tanto, adaptarse. Uno podría incluso preguntarse, más radicalmente, si se puede definir una discusión filosófica de una manera puramente filosófica, cuando no hay prácticas sociales de referencia en la materia.

Pero la filosofía política ha reflexionado sobre los principios y las condiciones de la democracia, a partir del debate democrático: derecho de expresión, igualdad de individuos, respeto por las personas, pluralismo de puntos de vista, tomar en cuenta la opinión minoritaria —que puede volverse si es convincente una mayoría— entre otros. También sobre el procedimiento democrático, como la elaboración de procedimientos de asignación de turnos para tomar la palabra —solicitud de intervención, inscripción en una lista, tiempo limitado— y definición de funciones —presidente de sesión para distribuir la palabra, secretario de sesión para guardar los rastros de la discusión, entre otros—.

Aquí están los principios y las reglas de la gestión democrática de un debate donde intervienen muchas personas. Pero, ¿es este asunto de la cantidad el problema en el diálogo? ¿Cómo en la transposición didáctica, se puede elaborar el marco de una discusión filosófica? Si esta última, para ser filosófica, debe apuntar a la búsqueda de la verdad, también debe, para ser una discusión, gestionar muchas interacciones. Por lo tanto, una discusión filosófica debe ser democrática desde que implique a un grupo en interacción. Esta es, en nuestra opinión, la relación entre la discusión filosófica y el debate democrático. Para que una discusión sea filosófica —y esto determina la competencia dual de la animación—, debe haber al menos dos condiciones:

- Una regulación democrática de las interacciones en el grupo.
- Un requisito filosófico en los procesos de pensamiento y el trabajo común. Si bien estas preocupaciones deben facilitarse, producen su pleno efecto cuando son compartidas por los participantes —respeto de las reglas de funcionamiento y calidad intelectual de las intervenciones—. Estas pueden estar, a nivel de la animación, tomados en cuenta por el mismo animador, o distribuidas en distintas funciones —involucrando a los alumnos—. Un ejemplo es el presidente de sesión como primera condición, un presentador problemático, interrogador, reformulador de las distinciones conceptuales, tesis, argumentos, sintetizadores a corto y largo plazo, orales o por escrito, para el segundo. Se plantea la cuestión de si el moderador debe intervenir en el fondo del debate, por ejemplo, objetar, o si solo se limita a cuestionar, recapitular, volver a lanzar las preguntas. Estos estilos de animación no producen los mismos efectos, incluso el mismo tipo de trabajo. Del mismo modo, si se elige o no convocar a filósofos. También se puede obtener ventaja cuando se realiza el debate en una conferencia, pero esto va en detrimento de la interacción entre iguales, de una discusión de responsabilidad compartida.

Si el ideal democrático es que todos intervengan, no es necesario hacerlo obligatorio en una discusión filosófica. Porque la escucha activa puede ser formativa si va acompañada de un diálogo interior. Se puede pensar sin hablar y hablar sin pensar. Las bases establecidas son sin embargo útiles, porque a menudo es por la expresión oral que se elabora el pensamiento en sí mismo, poniéndose en palabras.

Discusión filosófica y comunidad de investigación

El interés de una discusión filosófica es tratar de convertir un grupo de personas en una “comunidad de investigación” sobre un problema esencial. Mathew Lipman usa esta expresión con relación a la filosofía para niños para la cual propone un proceso desde los años setenta (Sasseville, 1999; Tozzi, 1999c, Tozzi, 2000). Se trata de que el docente construya su clase —el problema es similar, aunque no idéntico, para un facilitador café filosófico— en la “comunidad de investigación”. Es decir, en un lugar y en un momento donde cada participante intenta aportar a la problemática, situándola desde un punto de vista racional, teniendo en cuenta su edad, su madurez y sus conocimientos.

Desde el punto de vista del individuo, esta dinámica de intercambios puede promover un apoyo cognitivo. Se puede formular la hipótesis de que el individuo encuentra ciertos límites en el diálogo consigo mismo, por ejemplo, en la capacidad de objetar a sí mismo argumentos provenientes del marco de su propio pensamiento. La otredad de los demás, su “extrañeza” (Freud) es más radical de lo que se puede ahondar con sí mismo, e incluso los más grandes filósofos han tenido necesidad de controversias para refinar su pensamiento —se puede confrontar por ejemplo las *Respuestas a las objeciones* de Descartes—. Algunos psicólogos muestran que el conflicto cognitivo consigo mismo es una internalización del conflicto sociocognitivo con los demás —por ejemplo, la escuela neopiagetiana de Ginebra: Perret-Clermont, Doise, Mugny, Carugati,

entre otros—, y cuando se va de interindividual a lo intraindividual (Vygotski), para aumentar su descentramiento. Las objeciones recibidas, los argumentos complementarios, la forma diferente de plantear, escuchar o cuestionar la pregunta, el desplazamiento del problema, el llamado a otros campos de investigación, otros registros de formulación son todas ellas “superaciones”, provocaciones para pensar, para reanudar una reflexión que se apagaba. En este sentido, la discusión filosófica es un lugar donde se puede realizar para cada participante la necesidad del otro y del grupo para pensar.

Desde el punto de vista del grupo como comunidad de investigación, se trata de la apuesta y el desafío de poder profundizar colectivamente en un problema. No obstante, hay tentaciones y derivas:

- En el nivel intelectual, la superficialidad —todo depende de la calidad de las intervenciones, de la exigencia reflexiva de los participantes y el animador—, la dispersión —temas fuera de lugar, incoherencia en las intervenciones entre los participantes, multiplicación de las preguntas, campos y registros, mezcla de los contenidos de las nociones— puede dificultar el rigor del análisis y el avance de una progresión.
- En el nivel psicosociológico, ya que la discusión filosófica implica la vida de un grupo, influyen la dispersión narcisista de un “yo” más psicológico que filosófico, terrorismo supuesto de la cultura conocido en el modo alusivo —como todos ustedes lo saben, Wittgenstein, en el *Tractatus logico-philosophicus*—, surgimiento de líderes que toman el poder con la palabra, conflictos socioafectivos parásitos con respecto al trabajo del pensamiento, particularmente emergente entre los adolescentes, entre otros.

Se trata de saber si una discusión filosófica produce o puede producir un “pensamiento colectivo”, a través de tentativas de conceptualización de nociones, de una elaboración de problemas, de preguntas, de tesis, de argumentos, acuerdos y desacuerdos. Por supuesto no se trata de un

pensamiento colectivo en el sentido de que la discusión —en clase o café filosófico— produciría un “concepto” —en el sentido de Deleuze—, una “filosofía”, o doctrina. La pregunta es si se aprende en clase, o se piensa que no se trata filosofía porque solo se está en proceso de aprendizaje, o se piensa que ya es filosofía, porque ésta se inicia precisamente el aprender. Evitemos el malentendido: ¡una disertación puede esbozar un paso reflexivo sin producir doctrina o sistema!

Se puede argumentar que no hay en una discusión filosófica más que una adición, una yuxtaposición, o en el mejor de los casos una confrontación de los puntos de vista individuales. ¿No es cada pensamiento singular, personal?, ¿no se involucra el trabajo de todos en lugar de trabajo común, esto es “pensar conjuntamente o por separado”? Las entrevistas con los participantes muestran que para cada uno es una oportunidad de preguntarse, de trabajar intelectualmente, a través de la escucha activa o las interacciones efectivas. Este es el punto de vista del participante, que construye su propio pensamiento, con frecuencia a partir de lo que escucha, recibe e intercambia.

Pero, acaso ¿no es el participante ideal aquel que busca avanzar en la reflexión sobre el problema, que concierne a todos, a todo el grupo, y más allá de la comunidad de mentes, porque apunta a la racionalidad de lo universal? ¿El que trata de salir de “su” punto de vista para llevar al grupo a la claridad cognitiva y al mejor argumento, el que cree en la posibilidad de un acuerdo racional?

¿Y el papel de un animador en una discusión filosófica no es acaso construir significado, al comparar las intervenciones entre sí y con el sujeto; para nombrar lo que se hace —definición provisional, surgimiento de una tesis, producción de argumento, ilustración por un ejemplo, objeción por el contrario ejemplo, aparición de otra tesis, desplazamiento de la pregunta, apertura de una nuevo campo de reflexión, entre otras—; para así volver a centrarse en el problema, relanzar el cuestionamiento, pedir una profundización y hacer que este sentido sea perceptible para los participantes?

Se dirá que este sentido lo construye el animador y que sin él la discusión comenzaría en todas las direcciones y se desviaría en una conversación a lo largo de las intervenciones. Ciertamente. Pero una reformulación parte de una intervención real, una síntesis parcial o final, oral o escrita a posteriori donde se vuelve a tomar lo que efectivamente se ha dicho, y capitalizando un progreso colectivo. Es difícil decidir entre la yuxtaposición de intervenciones útiles, que se clasifican de acuerdo con la elaboración del propio pensamiento y un co-elaboración colectiva y significativa de la comunidad de investigación como “intelectual colectivo”. Cualquier síntesis sigue siendo la de un individuo, que estructura y vuelve a elaborar, y por tanto, trata de dar cuenta de un trabajo común. La mejor referencia para un grupo, de su producción intelectual, es aquella en la que el sintetizador, no involucrado en los intercambios, con un máximo de espacio de escucha, y sin tratar de elaborar su propio pensamiento, valora con la mayor objetividad posible todo lo que ha sido dicho, teniendo él mismo un cierto dominio del tema abordado. Hablaremos en este caso de *con*-construcción de sentido: algo que sale del trabajo de un grupo, que no es su pensamiento, porque el pensamiento sigue siendo personal, y sin embargo, excede lo que cada uno pensó, por la riqueza de los intercambios.

Uno puede obviamente preguntarse si no hay demagogia de un maestro cuando sintetiza las opiniones de los alumnos, cuando debería “elearlos”. Pero debe extraerse de una discusión filosófica solo lo que ella puede dar, es decir, una aproximación del pensamiento por la virtud de la confrontación. La discusión filosófica no es, ni puede ser, la solución de la enseñanza filosófica. El docente debe confrontar el lugar donde están cada uno de los alumnos y el grupo, su propio curso y los textos de los autores.

Ahora bien, se comprenden mejor ahora los obstáculos para la discusión filosófica. Que se detallan a continuación.

- No asumir las *exigencias intelectuales* de un pensamiento. A saber, no desarrollar un cuestionamiento, no estar habitado por la pregunta, responder a una pregunta sin cuestionarla en sus presupuestos y consecuencias, emplear las palabras sin definir las, dar un ejemplo para un argumento, caer en la anécdota, contar o contarse, afirmar sin fundamentar, aferrarse a una idea, contradecirse, no saber objetar o responder a una objeción, negarse a someterse libremente a la razón, no expresarse como locutor y tampoco dirigirse a un auditorio universal, no sentirse parte de una comunidad de mentes.
- No asumir los requisitos de una discusión intelectualmente finalizada. Esto es, no llegar a entender al otro —porque nos perturba o nos saca de nuestro marco de pensamiento—, ponernos en el punto de vista del otro —y de cualquier otro—, no tener en cuenta sus objeciones, no estar abierto a nuevas pistas que él proponga, hablar para situar su palabra, y no para hacer avanzar el debate, dar referencias sabias sin explicarlas, dar lecciones a los otros, querer “salvar la cara”, no aceptar las reglas democráticas de un grupo discutiendo —por ejemplo, intervenir salvajemente cuando no se tiene la palabra, cortar la palabra a alguien, hablar demasiado tiempo, juzgar y atacar las personas en lugar de criticar ideas, ser intolerante, entre otras—. Esto implica a la responsabilidad de cada participante en la discusión filosófica, y en particular a la del animador para hacer cumplir las reglas.

Referencias

- Droit, R.P. (1995). *Philosophie et démocratie dans le monde*. Le livre de poche.
- Jacquet-Francillon F. (s.f.). *L'encyclopédie philosophique*. PUF.
- Sasseville M. (Ed.). (1999). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. France: Les Presses de l'Université de Laval.

Tozzi, M. (1999a). *L'oral argumentatif en philosophie*. Montpellier, France: Crdp

Tozzi, M. (1999b). Le café philosophique, un défi pour la pensée? Dans *L'oral argumentatif en philosophie*. Montpellier, France: CRDP

Tozzi, M., et al. (1999c). Philosopher à l'école primaire. *Pratiques de la philosophie*, 7(juillet).

Tozzi, M., et al. (Coord.). (2001). *Philosopher à l'école primaire*. Montpellier, France: Crdp, Cndp-Hachette.

La filosofía en diálogo



Desiério Murcho

Universidade Federal de Ouro Preto

E¹: —*En muchos de sus textos el profesor evidencia la diferencia que hay entre hacer filosofía verdaderamente y hacer historia de la filosofía. Argumenta que la mayoría de los investigadores en filosofía se limitan a hacer historia de la filosofía, dejando de lado la efectiva actividad filosófica. ¿Qué causa atribuye a esa tendencia, sobre todo entre los brasileños y los portugueses?*

DM: —La historia de la filosofía, hecha correctamente, es una actividad importante en sí misma y también es importante para la formación de filósofos. Por lo tanto, no es posible hacer buena historia la filosofía sin

¹ Las convenciones corresponden a entrevistador. Aldo Dinucci (E) y a Desiério Murcho (DM). *Prometeus* Año 3 – no. 5 Janeiro-Julho / 2010 Publicación con permiso de su autor. Traducción del portugués por Juan Guillermo Díaz Bernal, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

dominar la filosofía. La idea de que la historia de la filosofía sería como una propedéutica de la filosofía no tiene en cuenta la dialéctica enriquecedora entre la filosofía y la historia de la filosofía. Una buena formación filosófica enriquece la historia de la filosofía y una buena formación en historia de la filosofía enriquece la filosofía.

Evidentemente, unas personas acabarán por especializarse en historia la filosofía y otras en filosofía, pero ambas necesitan de una formación de base sólida en los dos aspectos, si quisieran ser buenos profesionales. Cuando se pregunta por qué razón no hay casi filósofos de lengua portuguesa, encontramos que hay muchos exégetas o historiadores de la filosofía, pero se cometen dos errores. Primero, si el criterio que usamos para afirmar que casi no hay filósofos en lengua portuguesa y el hecho de que los filósofos de lengua portuguesa no tienen casi impacto en la bibliografía académica internacional, entonces, por el mismísimo criterio, tampoco casi no hay historiadores de la filosofía en lengua portuguesa. Segundo, la pregunta está formulada al contrario: lo que es raro, en cualquier civilización humana, es tener filósofos, por lo que tendríamos que preguntar ¿por qué razón en algunos países hay una producción filosófica exuberante?

En cuanto al primer aspecto, hay filósofos de lengua portuguesa pero sus ideas no son discutidas por los colegas —yo mismo no lo hago—. Pienso que ninguno de nosotros discute las ideas de los colegas por pensar que hay ideas más interesantes a ser discutidas. No sé si eso será enteramente verdad, pero por lo menos es eso lo que nos hace no discutir las ideas de nuestros colegas, salvo raras excepciones. Este es un hecho, ciertamente, en muchos se desconocen las bibliografías elementales y están aisladas. Pero sería extraño que esa ocurriera en todos los casos. Lo que nos lleva al segundo aspecto anteriormente enunciado: ¿qué acontece en los países donde hay una producción filosófica exuberante, que no acontece en los países de lengua portuguesa? Sucede que sí se considera a los colegas enserio y se discute su trabajo. Y, si inicialmente su trabajo

tiene muchas deficiencias, es el propio proceso de discusión que irá a solventar esas diferencias y hacer el trabajo más sofisticado e interesante. Es eso lo que no acontece en nuestros países.

Eso no sucede principalmente debido al modo como la filosofía es enseñada en las universidades. No nos enseñan a discutir ideas, sino apenas a repetir las; no nos enseñan filosofar, sino apenas a apreciar las ideas de los filósofos muertos, así, no es de esperar que después, por arte de magia, una persona con este tipo de formación pase a hacer filosofía competentemente. Por lo tanto, para tener filósofos, es necesario enseñar a filosofar y no enseñar apenas a comprender las ideas de los filósofos del pasado. Es necesario discutir ideas entre nosotros.

E: —*Sabemos que, en Brasil, la filosofía pasa a diferenciarse del estudio escolástico de los seminarios católicos del siglo XX. Así, tenemos un atraso de siglos en relación al renacimiento europeo. ¿Qué consecuencias ve el profesor en ese atraso, en cuanto a filosofar en Brasil?*

D.M: —Ninguna. Las cosas podrían haber sido así en el pasado, pero el presente puede ser muy diferente. Bastaría que los profesores de filosofía estén dispuestos a conocer las bibliografías, a estudiar y a tener interés genuino por la filosofía en sí. En el presente, al contrario de lo que acontecía hace apenas veinte años, es fácil saber qué se publica en el mundo de afuera, y tenemos acceso a las mejores revistas internacionales de filosofía. Basta estudiar honestamente esas bibliografías y el incremento de la cualidad y la producción se torna visible. Pero cuando se continúan usando las mismas bibliografías que nuestros profesores usaban hace treinta años, ignorando la mayor parte de la producción bibliográfica académica internacional, con origen en las más prestigiosas universidades, es de esperar que el trabajo filosófico académico tenga muy poca relevancia. Sería como esperar relevancia en el trabajo de un biólogo del siglo XXI que nunca escuchó hablar de Darwin.

E: —*En Brasil, muchos de los intelectuales ligados a la investigación y a la enseñanza de la filosofía tienden a no dar cualquier valor a la producción filosófica en lengua portuguesa. ¿Será este un efecto del proceso de colonización por el cual tendemos siempre a valorizar lo que viene más allá del mar y desmerecer lo que es propiamente nuestro? O ¿será que es la constatación de que, de hecho, lo que se produce o se produjo en términos de filosofía en lengua portuguesa no tiene realmente valor?*

D.M: —Sólo un sociólogo podrá responder cabalmente a esa pregunta. Pero es importante subrayar que no es el proceso de colonización el responsable de una actitud de servidumbre cultural. Esa actitud existe en Portugal y en otros países que nunca fueron colonizados. Es una actitud neutral en países donde la formación fundamental de las personas fue construida con base en bibliografías extranjeras. Yo recuerdo tener una enorme resistencia al leer la literatura portuguesa hasta después, cuando descubrí la maravilla que es el *Eça* de Quirós, a los 18 años precisamente, por desconfiar que habría de ser de mala calidad, provinciana y fundamentalmente inculta. Por lo tanto, si toda formación filosófica —o científica u otra— se basa fundamentalmente en bibliografías extranjeras, es natural formar, sin pensar, la idea de que la bibliografía en nuestra lengua es toda de mala calidad, provinciana y fundamentalmente inculta. Es natural pensar esto, pero da origen a un error fundamental: el provincianismo. El provincianismo es una manifestación de esta ergonomía intelectual: la persona es incapaz de evaluar los méritos de una obra por sí misma, y evaluarlos en términos de su origen geográfico. La autonomía intelectual, la que todos debemos cultivar, es la opuesta al provincianismo, y permite ver la calidad donde ella realmente está, con independencia de su origen geográfico o lingüístico.

E: —*Actualmente el gobierno brasilero actúa en un sentido de aumentar el número de cupos en las instituciones universitarias federales, posibilitando abrir tales instituciones cada vez más para personas de todas las clases y etnias. ¿Qué consecuencias tiene el profesor en ese proceso, por el cual pasan las universidades federales en Brasil?*

D.M: —Todos queremos una enseñanza de calidad. Y todos sabemos que esto es difícil de hacer, sin bajar los patrones de exigencia. Pero, sin los patrones de exigencia todo lo que consigue es que se escriba todo al pie de la letra, repitiendo lugares comunes pretensivos y elitistas, que no son tan importantes.

Lo que pienso importante es encontrar un equilibrio entre las exigencias de calidad, por un lado; y la apertura de la enseñanza universitaria a una parte cada vez mayor de la población brasilera, por otro. Uno de los obstáculos que es necesario eliminar del camino es el uso de la cultura para oprimir socialmente, al considerar socialmente inferior a quien no sabe decir “epistemología” sin tartamudear o a quien nunca leyó a Aristóteles en griego, y usando la cultura para establecer demarcaciones sociales fantasiosas y tontas. El interés por la historia de la cultura griega clásica, por ejemplo, debe ser estimulado, pero quien tiene interés en genética, en ingeniería o en mecánica automotriz o en periodismo debe encontrar también una universalidad, una formación de exigencia de estas materias. La humanidad es felizmente diversificada, personas diferentes tienen diferentes talentos. Una enseñanza de calidad debe permitir que esos talentos desabrochen, para que cada ciudadano desarrolle y aplique en la sociedad su talento, en la forma de buenos historiadores de la cultura clásica, por ejemplo, pero también en la forma de buenos ingenieros, médicos, políticos. Además de eso, debemos respetar las personas que no tienen inclinación para los supuestos papeles existenciales de la cultura o de la filosofía. Porque, en verdad, algunas de esas personas son filósofos y, en cualquier caso, esas posturas constituyen formas disfrazadas de opresión social y manipulación psicológica.

E: —*Algunos alumnos, después de tener clases con profesores relacionados con la filosofía analítica, llegan a la conclusión de que el estudio de los autores clásicos es inútil o superfluo. ¿El profesor está de acuerdo con eso?, ¿será realmente pérdida de tiempo leer autores clásicos o habrá un espacio importante reservado para el estudio de la historia de la filosofía en la formación humanística?*

D.M: —Un aspecto curioso de la filosofía analítica, tal como es vista por muchos colegas brasileños, es un desfase en relación a la realidad actual. Para muchos colegas la filosofía analítica de los últimos cincuenta años es como si no existiera. Desconocen las bibliografías más recientes y transforman la filosofía analítica en una exégesis de autores como Wittgenstein, Quine u otros. Esto es un fino fenómeno curioso, dado que hacer exégesis de los filósofos analíticos muertos no es hacer filosofía analítica es, en la mejor de las hipótesis, hacer historia de la filosofía analítica y, más desastroso aun, no formar a los estudiantes adecuadamente para que puedan hacerse filósofos de pleno derecho, al contrario de comentaristas. Por otro lado, el mismo desconocimiento bibliográfico hace que los colegas piensen que la filosofía analítica es apenas lo que se hacía hace más de cincuenta años. Esto también hace pensar que la filosofía analítica está contra la historia de la filosofía. Esto es simplemente falso. No sólo algunos de los filósofos analíticos contemporáneos son simultáneamente historiadores de la filosofía, o publican influyentes trabajos sobre la historia de la filosofía, como la historia de la filosofía hecha por personas con formación analítica la cual es extremadamente fuerte en el presente. Quien tiene esa actitud de desprecio por la historia la filosofía, desconoce pura y simplemente la bibliografía de autores como Anthony Kenny, E. J. Lowe, Kit Fine, Martha Nussbaum, Bernard Williams, Terence Irwin, Michael J. Loux, y tantos otros filósofos analíticos ciertamente no desprecian ni desconocen la historia la filosofía. Por otro lado, basta consultar las mallas curriculares del King's College London y de otros departamentos de filosofía analítica para comprender que esta visión extraña de la filosofía analítica es mera invención.

E: —*De hecho, hay algo extremadamente opresivo en los medios filosóficos, siempre repletos de tiranos y sus respectivos aduladores. Eso sin mencionar la distancia con la cual la propia filosofía es tratada por tales personas, viéndola no como un fin en sí mismo, sino como un mero medio para atender al poder, influencia, dinero. ¿Cómo el profesor cree que debe comportarse ante ese escenario el verdadero amante de la sabiduría? Al final ¿para qué sirve la cultura?*

D.M: —La cultura sirve para muchas cosas, tiene muchos usos instrumentales. Pero lo más importante es el valor en sí. Tiene valor en sí porque permite comprender la civilización egipcia antigua, por ejemplo, la estructura del problema del libre albedrío, la naturaleza íntima de la materia, los elementos químicos fundamentales. Desafortunadamente, nada hay en las actividades humanas, pasando del automóvil a los zapatos, de los libros a los televisores que no termine siendo instrumento de opresión social, instrumento para exhibir imaginadas superioridades sociales. En el caso de la cultura esto es particularmente interesante, histórico y sociológicamente justificado porque la mayor parte de los innovadores científicos, artistas, románticos como filósofos de la humanidad no pertenecen a las clases altas, demasiado ocupadas con frivolidades y en ganar dinero con el trabajo de otros. De modo que usar todas las creaciones para rebajar socialmente a las personas es particularmente perverso.

DIALOGAR
E INTERACTUAR

¿Enseñar filosofía?

Entrevista con Óscar Pulido Corlés



Juan Guillermo Díaz Bernal
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Oscar Pulido es profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), investigador del grupo Filosofía, Sociedad y Educación. Doctor en Ciencias de la Educación UPTC 2018, Magister en Educación Pontificia Universidad Javeriana 1999, Magister en Educación Universidad Pedagógica Nacional, 2005. Además, es Licenciado en Filosofía Universidad Santo Tomas de Aquino, 1990. Autor de *Estanislao Zuleta. Educación con Filosofía* (2012), *Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas* (2012), *Capital humano: conceptos y perspectivas críticas* (2008), coautor de *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia*, entre otros textos en donde desarrolla reflexiones relacionadas con temas como filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía, dirección y gestión de la educación, pedagogía, sujetos y contraconductas, filosofía e infancia. Su

último libro *La universidad como proyecto modernizador: ilusiones y desencantos* ha sido publicado en el 2018 por la Editorial UPTC. Otros trabajos en los que ha participado como autor y coeditor son *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* y *Pensar de otro modo*, también editados por la UPTC.

J.D¹: —¿Cuál es la importancia de la enseñanza de la filosofía en la educación media y universitaria?

O.P: —Considero que la importancia de la filosofía, en términos generales en la educación, reside en la formación de los que se están educando. Pienso que la filosofía asume una estrategia que tiene una cercanía en la relación con la pasión por el conocimiento, situación que es clave en los ámbitos educativos. Así, la filosofía lo que pretende hacer en la educación media y en la educación universitaria es relacionar a los estudiantes con el pensamiento y el conocimiento. Esto implica hacer una diferenciación del nivel educativo: en la educación media, la filosofía tiene una funcionalidad que afecta directamente la manera como los estudiantes se relacionan con el conocimiento; en la universidad, por el mismo ámbito concreto y especializado que le corresponde, la filosofía ayuda en la formación profesional y específica sobre algunos tipos de conocimiento. Por eso, el campo de las humanidades, la epistemología, la ética y la política, se convierten en campos que no solamente se relacionan con la formación personal para la vida, sino con la formación profesional y especializada del conocimiento. Entonces, la filosofía es un campo complejo, en el cual, los profesionales de las diferentes áreas manifiestan sus aspiraciones y pueden potenciar sus proyectos. Incluso en los casos más contemporáneos, con la proliferación de enunciados de conocimiento o con la investigación y allí, la filosofía tiene muchísimas cosas que aportar y decir.

J.D: —¿Considera que es importante la enseñanza de la filosofía desde las primeras etapas de formación educativa?

¹ Las convenciones corresponden al entrevistador Juan Guillermo Díaz Bernal (J.D) y Óscar Pulido Cortés (O.P).

O.P: —Sí, yo considero que la formación filosófica y la educación filosófica es clave desde las primeras etapas de formación de los niños y los adolescentes porque les permite, no solamente desarrollar habilidades propias del pensamiento, sino también, los introduce en el pensamiento crítico. Es decir, que los niños sean capaces, desde pequeños, de evaluar razones y criterios sobre las situaciones de la vida. Igualmente, el tema de lo ético-político que promueve la filosofía hace posible la relación de una manera diferente con el conocimiento y con la escuela desde los primeros años. En ese sentido, la filosofía en la escuela primaria se puede convertir en una experiencia, es decir, en una manera de vida que sería una forma de vivir *en y para* el conocimiento, una manera propia de experimentar las relaciones con el saber y con los otros, los entornos, las formas como se transforman en la diversidad.

Quisiera comentar algunos aspectos más. En la experiencia con los proyectos que hemos tenido de “filosofía para niños” y “filosofía e infancia” en la UPTC, es notable la transformación que se da en los niños y jóvenes frente al pensamiento y en las maneras, no solamente personales, sino también académicas. Creo que la filosofía es un gran aporte no sólo para la misma filosofía —si se tratase tan solo de una asignatura—, sino para todo el currículo en la medida que se convierte en una fuerza para toda la propuesta de la escuela. Por eso, la filosofía se convierte en un saber transversal que permite desarrollar cierto tipo de habilidades y competencias no solamente desde el ámbito cognitivo, sino también de lo que se llamarían unas competencias para la vida o unas maneras de vivir de otros modos, la filosofía como experiencia y como forma de vida.

J.D: —*¿Cuál considera usted que es la relación entre filosofía y educación, y filosofía y enseñanza?*

O.P: —Abordaré primero la relación filosofía y educación. Creo que, es una relación, inmanente —si se pudiese decir de ese modo; una relación original que surge en el mismo momento del nacimiento de la filosofía, ya que nace amarrada a los procesos de formación—. Incluso, en Grecia, se

podría hablar que el ambiente filosófico era educativo —de formación— y de ahí las preocupaciones por las ciudades y sus sociedades se fueron consolidando como propuestas educativas. A su vez, muchos de los elementos en los proyectos contemporáneos de educación trabajan, requieren y están fundamentados en una perspectiva de orden filosófico, permitiendo a los ciudadanos caminar en un proyecto. Por lo tanto, la filosofía y la educación no se pueden pensar separadas.

Ahora, en cuanto al tema de la filosofía y la enseñanza, entramos en un campo mucho más específico, el cual tiene relación con las preocupaciones de la filosofía —sobre todo desde la modernidad— para convertirse en una disciplina especializada y, a su vez, poder ser transmitida y enseñada. Esta preocupación no se da tanto en los antiguos porque la filosofía se presenta allí como una manera de vivir, una manera de relacionarse con el mundo, una forma de hacer las experiencias vivenciales y vitales; pero, por otro lado, para los modelos modernos es un problema de disciplina y de transmisión. Es ahí donde comienza, de forma sistemática, el problema de la enseñanza. La especialización del conocimiento en la modernidad produce también la especialización de las enseñanzas de cada una de las disciplinas. La filosofía comienza con una preocupación en torno a si, en realidad, es una asignatura clave para enseñar en las escuelas modernas y contemporáneas ¿es necesario que haya filosofía de una manera disciplinada, académica, procesual y metódica?

Esas preocupaciones están ancladas a la propuesta de Kant sobre si la problemática es la enseñanza de la filosofía en término de historia y conceptos, o si sería la enseñanza de un ejercicio, que sería el filosofar. Ahí vendrían dos grandes maneras de pensar la enseñanza de la filosofía: un primer momento, como ejercicio, como lo planteábamos también en las relaciones con la infancia y con las escuelas primarias; es decir, la filosofía se convierte, desde esta perspectiva, en un ejercicio propio. Como afirma Sloterdijk, tener una buena forma filosófica y, así, tener unas herramientas que le permitan al estudiante relacionarse con el conocimiento. En un

segundo momento, la filosofía puede ser asumida como un ejercicio disciplinado que le permite a alguien ser profesional y especialista en el campo. De este modo, tendríamos dos aspectos que tienen que ver con este ejercicio de la enseñanza. Ya en el mundo contemporáneo esta discusión se vuelve mucho más fuerte cuando, a propósito de las reformas educativas y de las nuevas maneras cómo se configuran las sociedades, se transforman los estatutos del saber y, en tales estatutos, incluso, el de la filosofía es transformado.

Luego, la preocupación del siglo xx ha sido pensar los tipos de enseñanza de la filosofía. Por eso, ni siquiera hablaríamos de una didáctica de la filosofía, sino hablaríamos más de la manera como se enseña filosofía y cómo la filosofía incide en los contextos educativos. Por eso, no es extraño que después de los años sesenta aparezcan nuevas prácticas filosóficas, incluida la filosofía para niños como una manera de pensar, cómo la filosofía va a la escuela al tiempo que favorece franjas poblacionales que antes no consideraba, como el caso de los niños y adolescentes. Antes de ello, la filosofía era estudiada, solamente, en los cursos superiores del bachillerato, en estudios propedéuticos universitarios y, por supuesto, por aquellos que la estudiaban para dedicarse profesionalmente a ella.

Esa preocupación por mirar si la filosofía puede transformar la escuela y puede ser enseñada es reciente. Por lo tanto, después de la segunda mitad del siglo xx, ha habido toda una proliferación de discursos que abogan por una sistemática enseñanza de la filosofía con modelos didácticos, prácticas de enseñanza, maneras de vivir y prácticas filosóficas. Entre otras que salen de la escuela, están: cafés filosóficos, consultoría filosófica o lo que se ha llamado la literatura *best seller* de filosofía o filosofía divulgativa, como es el caso de libros como *Simpson y la filosofía* o *Más Platón y menos prozac*. Proyectos editoriales y prácticas en general que han venido haciendo que la filosofía se convierta en un vehículo de enseñanza y de relación con el conocimiento. Pero, sobre todo, que no sea una filosofía —como lo pensaba Hegel— para las élites, sino una filosofía que se pueda

divulgar. Ahí ingresa una función nuevamente muy importante del sitio de la enseñanza y el pensar las maneras. ¿Ese saber histórico-milenario-tradicional se puede transmitir y vivenciar? o, como dicen algunos en otras perspectivas, ¿no se puede ni transmitir ni enseñar, tan solo aprender? Que la filosofía, en tanto acto de pensar, es algo que, como afirma Heidegger en las lecciones compiladas en el libro *¿Qué significa pensar?*, enseñar “significa dejar aprender”.

J.D: —*¿Cuáles son los métodos, estrategias, recursos que utilizan sus clases de filosofía?*

O.P: —En las clases de filosofía habría que hacer una diferenciación entre método y estrategia; una distinción que me parece muy importante. Yo creo que la filosofía tiene una manera propia de ser enseñada y también, tal como lo afirma Cerletti, que la filosofía y su enseñanza deben ser abordadas como problema filosófico. Es decir, que cada autor, cada concepto, cada escuela filosófica tiene que ser abordadas como un problema filosófico y no como una preocupación netamente metódica de enseñanza. Esa es una primera línea, en la cual, yo quisiera dar esta respuesta: el tema de ubicar la filosofía como problema filosófico para su enseñanza nos permite mirar y recrear que cada clase de filosofía debería ser diferente, tener su propio estilo o abordaje, dependiendo de las temáticas propias, sobre todo, para la educación básica y media.

En segundo lugar, hablaría en la línea de los recursos y las estrategias. En mis clases de filosofía, ya sean en el ámbito universitario o en el colegio, siempre he utilizado un “recurso” importante: el cine. Aunque me da pena con el mismo cine decir que es un “recurso”, ello me permite hacer una relación entre cine y filosofía como nueva posibilidad del pensamiento. Me parece que el lenguaje cinematográfico, las puestas en escena de las películas y la interacción emoción-razón producen otro tipo de comprensiones que, complementadas con los textos filosóficos, permiten a los estudiantes experimentar caminos novedosos y una nueva forma de aprender, conceptualizar y movilizar conceptos.

De otra parte, utilizo los textos de los autores más que los comentaristas. Intento que los estudiantes trabajen siempre fuente primaria de los autores a manera de herencia del “seminario alemán”, aunque no con la rigurosidad de los protocolos y relatorías. Tengo la concepción que los textos de filosofía o los textos para clase de pedagogía, siempre tienen que estar trabajados por los estudiantes, leídos con anterioridad y puestos en discusión. Es decir, si parodiamos lo que plantea Lipman, cada clase de filosofía hay que convertirla en comunidad de discusión, en una comunidad indagación. En síntesis, los recursos son: la discusión constante, la pregunta y el trabajo en equipo, permitiéndome potenciar en ejercicios prácticos el tema de la enseñanza de la filosofía.

Por último, me parece clave el recurso de la escritura. La clase de filosofía que no tenga escritura —me parece— está incompleta. Por eso, el ejercicio está en escribir reseñas, ensayos, comentarios, cuadros, reflexiones, orientaciones que le permitan al estudiante colocar en el papel, en el computador, en el dispositivo móvil o en el medio que utilice para la escritura, lo que le quedó y los productos que él genera. Es decir, toda clase de filosofía debería ser un taller donde existen insumos, procesos y productos.

J.D: —*¿Qué piensan sus estudiantes de la importancia de la clase de filosofía?*

O.P: —Voy a comenzar por los estudiantes cuando ejercí como profesor en el colegio. Los estudiantes de colegio, por lo menos los que yo tuve entre los años 1990 y 2004, no le veían mucha importancia a la clase. No porque no les gustara, no porque los temas no fueran atractivos, sino porque los ejercicios filosóficos que se hacían en clase no les interesan en sí mismos. El problema, creo yo, es el imaginario y la construcción que han hecho todas las políticas neoliberales de la utilidad. Desde esta concepción, se considera que, si es un conocimiento que no me sirve para nada, que no me produce dinero, es algo que no me va a servir para la vida. Lo cual es una versión muy errada de lo que podría ser la filosofía en

las escuelas. Entonces, los estudiantes, aunque les gusta la filosofía, no la ven útil. Este sería un segundo momento y, al no verla útil, ese ejercicio se vuelve un poco ficticio en el sentido que, en la clase de filosofía se puede trabajar, hacer, movilizarse, participar, pero, en definitiva, es algo que no va a servir para la vida. Solamente encontré, en aquella época que trabajé en colegios y con estudiantes de 10° y 11°, que al final ellos valoran, como egresados, la escritura. Es decir, que aprendieron a hacer ensayos. Y, dado que en la universidad les pedían ensayos, lo aprendido en clase de filosofía les fue útil pues ya los podían hacer. Aprendieron a leer un texto y, por tanto, lo pudieron organizar y elaborar sus propios escritos para cumplir con las obligaciones universitarias. Me parece que ellos valoran mucho más la parte instrumental de la filosofía que la parte de formación del pensamiento y las maneras del pensamiento, aunque, lo desarrollen.

En el caso de la universidad, sobre todo en los cursos del área general de humanidades y ética que yo dirijo, me parece que la resistencia a las problemáticas filosóficas es grande. Sin embargo, valoro mucho la propuesta de los maestros y creo que muchos maestros logran “enganchar” a los estudiantes o interesarlos por las maneras de relación entre filosofía y realidad profesional. Ellos ven con muy buenos ojos los trabajos en filosofía, los ven prácticos, interesantes, que les sirven para actuar en la vida y, además, ven que les sirven para movilizar conceptos, afectos y formas de participación.

En el caso concreto de la Licenciatura en Filosofía, creo que hay varias experiencias interesantes. Una es que, aunque los estudiantes en términos teóricos consideran que las clases son muy importantes, creo que tampoco le ven tanta importancia, solamente, hasta cuando llegan a su práctica final. Es algo que he podido percibir pues trabajo de manera más cercana el ámbito de la didáctica, enseñanza y pedagogía, Es muy curioso ver los cambios que hacen los estudiantes en los trabajos de grado. En sexto o séptimo semestre quieren hacer un trabajo “profundo y disciplinar” en el desarrollo de la filosofía pura y cuando se encuentran con las prácticas y

las instituciones educativas, empiezan a pensar la filosofía en relación con lo educativo. Las clases de filosofía, al menos en la Licenciatura, son valoradas y, ojalá, fueran mucho más aprovechadas y trabajadas por los estudiantes.

J.D: —*Enumere cinco aspectos fundamentales para la formación de un profesor de filosofía que responda a las exigencias de las realidades actuales.*

O.P: —El primer aspecto es la formación disciplinar: un profesor que no sepa filosofía no puede enseñar filosofía y ¿en qué sentido lo digo? No lo digo porque tenga que tener todo el conocimiento acumulado de la filosofía, sino que sea riguroso en lo que aprendió y que sea serio en la puesta en escena de sus contenidos disciplinares. Es decir, el profesor de filosofía tiene que dar una respuesta disciplinar porque es el experto en las instituciones educativas y en la universidad sobre la temática que estudió. Es un primer aspecto, sin el cual no habría manera de un profesor que responda a la realidad profesional y competitiva donde ejerce.

La segunda característica de un profesor de filosofía tiene que ver con la pasión por el conocimiento: no solamente basta saber del tema sino apasionarse con la filosofía y ese es un elemento que parece obvio. Pero he visto a muchos estudiantes y profesores de filosofía que no son apasionados por la filosofía e incluso, que hablan respecto a la filosofía diciendo que es la clase más aburrida, más tediosa, más difícil y una serie de nominaciones que desprestigian a la filosofía en el ámbito educativo, y también influye en los que entran en contacto con ella al no conectarse con el saber filosófico. Por eso, la segunda característica es la pasión, la fuerza, el convencimiento, la manera de transmitir, orientar la actividad, de vivir con ella y para ella.

El tercer aspecto que encuentro en un profesor de filosofía que responda a la realidad actual es que pueda poner en contexto los problemas contemporáneos para que, con la ayuda de la rigurosidad filosófica y la pasión por el conocimiento, los estudiantes puedan leer sus problemas y

realidades contemporáneas, así como lo hicieron los diferentes filósofos en sus diferentes momentos. Entonces, para mí, la filosofía sirve en la medida en que los conceptos ayudan a leer los problemas contemporáneos. Pero, ¿qué son los problemas contemporáneos?, los problemas sociales, personales, las relaciones con las nuevas tecnologías o en relación con la formación de sujetos.

El cuarto aspecto hace referencia a la lectura y la escritura con rigurosidad. No se puede ser profesor de filosofía sin leer y escribir todos los días, en término de la *asesis* como ejercicio. Porque es la única manera que los otros escriban y lean. El profesor se convierte en ese “modelo” que permite mirar e incentivar desde lo que él mismo hace.

El quinto elemento es la relación de la filosofía con otras formas de saber, especialmente con la literatura, las artes, el cine. Lo digo no sólo para la enseñanza sino para sí mismos. Si usted se da cuenta, lo que yo estoy hablando no es de una acción para los alumnos porque la acción del profesor de filosofía es para él mismo. Claro, los alumnos se benefician en la medida en que el profesor tenga disciplina, pasión, lea la realidad, sea activo, lea, escriba y se relacione con otros sitios de la cultura. Lo que yo veo es que los profesores llamados tradicionales eran los que concentraban la cultura en los pueblos, las ciudades; y el profesor, poco a poco, se fue dedicando a la especialización y esa especialización le privó de otras relaciones. Por eso, el profesor de filosofía debe ser el que reúne arte, filosofía, pintura, cine, ciencia, porque es el indicado para potenciar el saber, es decir, el amor por el saber y para eso tiene que reconocer otros campos y geografías. Lo anterior permite, no solamente que yo me forme en el campo y sepa del campo, sino que me permite hacer propuestas de enseñanza desde otras perspectivas, como el trabajo con el cine, la pintura, la literatura, la ciencia. Hablando con mis estudiantes digo: ¿cómo nosotros no vamos a ser los especialistas en la filosofía de la tecnología? ¿Cómo se va resignar eso a los técnicos o a los ingenieros? Claro, ellos también lo deben hacer

y si lo hacen muchísimo mejor, pero lo que tenemos que pensar es cómo funciona el mundo tecnológico, cómo es que esa herramienta se moviliza, cómo constituye sujetos y cómo es una nueva forma de pensamiento, para ese caso concreto, utilizado como ejemplo, pero así para muchos otros campos del saber.

J.D: —*¿Considera que la enseñanza de la filosofía se encuentra en crisis? ¿Cuáles son las principales estrategias que usted considera deben ser implementadas para su defensa?*

O.P: —En ese aspecto no creo en las crisis, sobre todo porque son inventadas y si la filosofía está en una crisis, en el presente, es un invento para justificar desiciones. Yo creo, incluso que es al contrario. Si miramos el informe de la Unesco del 2007: *La filosofía como escuela de libertad*. Es en ese estado del arte que hace el estudio de la Unesco, uno se da cuenta que la filosofía no está en crisis, al contrario, prolifera y se ha instalado en muchos campos de la sociedad con diversas prácticas y formas del discurso. Actualmente, la filosofía es más visible que en otra época, pues la filosofía se acerca a los niños. La sociedad quiere filosofía para pensar problemas. La sociedad respeta la filosofía y a los filósofos; generalmente, se escuchan profesionales decir que si pudiesen hacer otra carrera o volver a comenzar escogerían, sin dudar, la filosofía. Es decir, que lo que en realidad encontramos es una revalorización que coloca a la filosofía en un sitio de importancia. Lo que está en crisis —si se puede hablar en esos términos— es el tema respecto a ¿de qué filosofía estamos hablando?, ¿cómo se ha considerado la enseñanza de la filosofía? y ¿cuáles son las prácticas que nosotros los profesores de filosofía hemos venido desarrollando? porque ahí es donde —creo— podemos fallar un poco. Entonces, quisimos hacer de la filosofía un saber tan abstracto, lejano de la realidad, para unas élites exclusivas que eso mismo hizo que la filosofía fuese atacada por las posturas más instrumentales y mercantilistas. Pero yo, al contrario de lo que parece, lo que viene sucediendo es que la filosofía está movilizándose.

Yo no sería tan fuerte en iniciar una pelea contra alguien o algo, sino más bien implementaría para su defensa la necesidad de pensarnos como profesores, qué es lo que estamos haciendo en las aulas, cómo nos movilizamos como profesores de filosofía, qué es lo que estamos haciendo para que la filosofía tenga un sitio, por qué a los profesores de filosofía no les gusta “dictar” ética en los colegios. Lo cual me parece raro y complicado pues en las universidades a la gente no le gusta “dictar” humanidades o ética, sino “dictar” un autor. Creo que ahí es donde está la “crisis de la filosofía” porque no se han mirado los sitios y no se ha valorado dónde puede hacer transformaciones la filosofía y dónde se vuelve cercana la filosofía al mundo, a las personas. Esta es una posibilidad política, de inmersión laboral y de transformación social.

J.D: —*¿En cuál de las siguientes categorías se ubica como profesor de filosofía: enseñar filosofía, aprender filosofía, educación filosófica o didáctica de la filosofía?*

O.P: —Yo quisiera que la categoría fuese “aprender filosofía”. Ese sería mi sueño. Sin embargo, me ubico más en la enseñanza y ¿por qué digo eso? Porque me parece que el ideal que conjunta todos los esfuerzos de la filosofía está centrado en el aprender. Es decir, entre los sujetos que aprenden. Esto significaría que los profesores nos concentrásemos en generar condiciones para el aprendizaje, formas y maneras para que cada uno se vaya constituyendo. Aun así, la tradición moderna nos ha ubicado como profesores más enseñantes —que no sería un elemento negativo del trabajo—; así me hice profesor más de la “enseñanza de la filosofía”. Claro, con algunos aspectos a innovar, para hacer las actividades no tan tradicionales en la enseñanza; pero, donde el texto es muy importante. Digamos que el texto detona muchos significados y eso está ubicado en la enseñanza. Me gustaría planear la clase desde problemas; pero, yo la planeo temáticamente, entonces estoy ubicado más en la enseñanza creyendo que la condición ideal para este ejercicio de la filosofía estaría en el “aprender filosofía” que nos llevaría, directamente, a otro de los ejes que este proyecto de investigación, en el marco del cual se adelantan estas entrevistas, también trabaja, a saber, la “educación filosófica”.

Donde nunca me ubicaría sería en el de la “didáctica” reducida a simple “metodologización”, es decir, que la filosofía sea una disciplina susceptible de didáctica como las ciencias naturales o las matemáticas. Creo que la filosofía es una disciplina —si la podemos llamar así— o una manera de ser y de vivir, que estamos del lado del enseñar y el aprender y del enseñar como mostrar. En esa acepción en que “el profe” que enseña no es el que transmite, sino el que muestra conceptos, formas, maneras, problemas y más en el sitio del aprender donde el estudiante, a propósito de ese mostrar, puede generar elementos de constitución de sí. Por ello, yo nunca estaría ubicado en la “didáctica de la filosofía”, no creo que podamos montar dispositivos didácticos en la lógica estricta de lo que hace la ciencia didáctica, por eso, yo quisiera estar en el aprender, pero sé que estoy en el de la enseñanza.

J.D: —¿Usted como profesor ha pasado por estas cuatro categorías?

O.P: —Yo creería que he pasado por las cuatro —si podemos decirlo en ese sentido— por el mismo carácter complejo de la filosofía en el mundo contemporáneo. Para explicarme mejor, me voy a volver a referir al tema de las prácticas. Cuando uno está en una actividad de filosofía para niños, lo que hacemos aquí en Tunja, en los proyectos de la Escuela de Filosofía de la UPTC, o en el Campamento Filosófico, estaríamos en el sitio de la “educación filosófica” aunque, dentro del Campamento hay una estructura de “enseñanza de la filosofía” o unos pretendidos ejercicios de “aprender filosofía”. Cuando yo me ubico frente a unos estudiantes de 10° y 11° —o me ubicaba cuando trabajaba en el colegio— lógicamente mi fuerza estaba en la enseñanza, es decir, tenemos que responder con unos planes de trabajo, plan de estudios, examen del ICFES —en aquella época— o ahora, las pruebas SABER; hay que responder a unos conceptos donde el profesor se dedica a la transmisión del conocimiento.

Es importante aclarar que, en Colombia, el ejercicio de la enseñanza ha estado más cercano al transmitir ideas y conceptos —en la lógica de Kant— que de enseñar a filosofar y, entonces, se le da importancia es la transmisión, el aprender conceptos, autores, corrientes, y transitar esos caminos. Entonces claro, cuando estoy en la Licenciatura en Filosofía como profesor el asunto cambia e intento estar en el aprender porque, efectivamente, los estudiantes que llegan a octavo o noveno semestre ya han tenido todo un recorrido filosófico y lo que yo intento es conectarlos con la práctica, con lo que van a comenzar a experimentar en los colegios. De tal manera que, centrarme en la “transmisión” no tiene sentido porque el ejercicio del profesor se aprende es siendo profesor. Allí estarían el sitio del “aprender”, donde puedo generar algunas condiciones para que los estudiantes puedan ejercer su ser filósofo o su ser profesor de filosofía como ambiente de formación. Es un ejercicio que otro aprende. El enseñar se vuelve un posibilitar acción en el momento del saber del otro. Lo voy a poner en términos de ejemplo: en la clase, cuando yo propongo unas actividades, unas discusiones, puede que los textos, las actividades y las discusiones no sean el sitio posibilitado del pensamiento. Puede que en ese momento a mí se me ocurra un ejemplo que permita la posibilidad del pensamiento y de mostrar.

J.D: —*Usted habló anteriormente de la transmisión, del “transmisionismo” que ha sido recurrente. ¿Podría ahondar más en la temática aclarando cómo funciona la categoría enseñanza de la filosofía?*

O.P: —Sí, yo creo que la enseñanza de la filosofía en Colombia ha sido una transmisión y me atrevería a decir que ha estado, así como muchas de las situaciones que ocurren en Colombia, atravesada por una herencia conductista, de memorización, de refuerzo. Consecuencia, a su vez, de los cuarenta años de Tecnología Educativa que tuvimos en Colombia y de la relación entre administración y psicología conductista que tejieron una forma de la enseñanza caracterizada por el transmitir de la misma manera,

organizar de manera homogénea y utilizar un manual del maestro para dictarle al otro. Una enseñanza centrada en el aprender y reproducir los conceptos básicos de la filosofía, prácticas que todavía son utilizadas en muchas de las instituciones. Por eso, la enseñanza tiene que ver también con una forma de educación tradicional. No me refiero a que les peguen a los niños como en otros tiempos, sino un modelo moderno que está centrado en la razón, que está centrado en el saber que posee un maestro y donde se cree que ese saber puede ser enseñado. Bajo esa creencia la enseñanza se volvió transmisión, deviniendo la memorización como único camino para el aprender: repetición, dictado, aprender autores y frases célebres. Entonces, ese ejercicio que aparentemente era un ejercicio de sabiduría y erudición de la modernidad, como lo fuera la filosofía, queda reducido he instado en la herencia conductista.

En Colombia pasa eso y, además —así como lo plantea un profesor de la escuela de filosofía, Carlos Londoño— hemos atravesado por unas matrices eclesiásticas relacionadas más con el estilo escolástico en la discusión sobre unos saberes universalizados. Ello explica la unión entre lo que yo llamaría Tecnología Educativa de carácter conductista, educación tradicional centrada en la razón y matrices eclesiásticas. Es esta combinación la que hace que la forma de enseñar filosofía se haya convertido en una reproducción de algunas tradiciones filosóficas y selección de contenidos específicos que han ido respondiendo a los intereses de algunos grupos políticos y tendencias religiosas desde las cuales se han configurado el campo teórico de la filosofía y su enseñanza, especialmente en la educación básica y media. Por eso, tanto escuelas de filosofía como licenciaturas, han repetido ese modelo con esa conjunción de ejes. Una matriz psicológica, otra racionalista y por último, una religiosa.

J.D: —*Respecto a la perspectiva teórica usted ha trabajado con autores como Foucault, Deleuze, filosofía contemporánea y tiene un interés por una lectura del presente y saber cómo estamos constituidos hoy. ¿Cuáles son esos referentes teóricos para abordar la categoría de enseñar filosofía?*

O.C: —Personalmente he sufrido unas transformaciones. En mi pregrado nunca me pude acercar a pensadores como Foucault, Deleuze o la filosofía francesa postestructuralista que ahora tengo como fuente de mis trabajos. Mis trabajos se dedicaban a Hegel y luego, en mi maestría en filosofía, a Heidegger. Después me fui encontrando con estos filósofos quienes, poco a poco, me ofrecen un soporte teórico para comprender cómo funciona el mundo contemporáneo. No sólo Foucault, sino también autores como Nietzsche, me permitieron acceder a formas para entender cómo está el mundo y cómo se puede hacer un mapa del mismo. Es decir, unas me aportaron la dimensión crítica, la crítica del concepto y la forma crítica del pensamiento. Entonces, yo pongo a la crítica en la perspectiva teórica de Foucault, es decir, interrogar a la verdad por sus efectos de poder y al poder por sus constituciones de verdad y ahí estoy jugando con los elementos, por un lado, lo crítico como forma de gobierno; y por otro, el gobierno como forma de verdad. En otras palabras, saber y verdad como pasa en la escuela.

Deleuze afirma que Foucault es archivista y cartógrafo. Aquí encuentro dos enunciados según los cuales, un profesor de filosofía podría ser archivista y cartógrafo. Archivista en el sentido que busca los enunciados centrales de la tradición filosófica. Es decir, una especie de “arqueología del saber” en el hacer del profesor de donde nace la enseñanza de ese saber. Por otro lado, lo cartográfico que es profundamente contemporáneo pues contempla la elección de hacer mapas. El presente me moviliza hacia los mapas que puede producir hoy la escuela y la educación. Para decirlo en otras palabras, la producción de mapas se relaciona con lo que se dice para movilizar, para ubicar y trazar rutas, para desplazar. Es una superposición de mapas y es esto, precisamente, lo que se tendría que enseñar a los jóvenes: la ubicación y la forma del desplazamiento, comprender las coordenadas del mundo en el que viven y poder desplazarse en él.

J.D: —*Hablamos también anteriormente de uno de los recursos cine y filosofía. Además de ese ¿cuál sería su metodología o forma de trabajo?*

O.P: —No creo que pueda darle un nombre a la forma de trabajo. Es una metodología normal y tradicional, selección de actividades, incluso, cuando yo presento mi *syllabus* o programas de clase, parecen ser “escueleros” porque tienen que ver con “para cada texto hay una actividad” planeada, pensada, con horario estricto y específico para el estudiante. Ese sitio es normal, lo que a mí me parece clave es la manera como eso interactúa en el aula y la manera como yo logro movilizar el pensamiento de un modo que se interactúe. Es decir, cómo logro conectar la película con el texto, cómo logro conectar el texto con una vivencia, cómo logro conectar el ejemplo con la anécdota, cómo logro sistematizar, cómo logro comprender lo que los estudiantes producen; y así, en ese ejercicio, se generan resultados positivos.

Uno de los elementos importantes es la selección de textos o de películas para ser trabajadas, leídas y discutidas en clase. En ese ejercicio es importante el trabajo del seminario alemán. Lo que intento hacer a través de ello —yo no sé si mis estudiantes dirán si o no— es seguir la metáfora de Barthes en *Lo obvio y lo obtuso* cuando habla del seminario en términos de “maternaje”. Él dice que el seminario ofrece lo que hace una madre cuando un niño va a aprender a caminar, si no lo suelta, el niño jamás aprende a caminar; entonces, la madre se hace al frente del niño y lo que hace es invitarlo a caminar para que vaya hacia ella. El punto es desarrollar ejercicios en el aula mediante la relación con los textos en los que intento que la gente se ponga en esa disposición del “ir al aprender” y, en esa lógica, en ese estrellarse, en ese momento en donde el niño se cae en la mitad del camino hacia la mamá, pero vuelve a pararse con la ayuda de la madre para encaminarse nuevamente ya sin ser llevado de la mano, es en ese momento en el que la madre lo suelta para que aprenda. Eso es lo que lo pretendo en mis clases de filosofía.

Al respecto de la categoría enseñar, antes era para mí mismo, lo que yo sé en este momento como profesor y la interacción que he tenido con mis estudiantes, ha sido potenciándolas desde lo que soy; y en los estudiantes he visto la afinidad y cierta relación con un trabajo académico. Uno de los resultados más importantes es que los estudiantes creen en los profesores y en las propuestas que son serias, creen en ellas y así, la gente se logra conectar y logra trabajar con “el profe”. En ese momento uno ve muchos resultados: cómo he logrado usar la filosofía para vivir. Lo importante es creer en los estudiantes y “obligarlos”, agujonearlos, para que crean en ellos y así crean en la filosofía.

Cine, enseñanza de la filosofía y pensamiento didáctico

Entrevista con Laura Galazzi



Diana Ximena Mora Vanegas
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Laura Galazzi es Doctora y Profesora en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en la carrera de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires (UBA), de Problemas éticos y filosóficos de la educación en la Universidad de Luján (UNLU), de Filosofía en la carrera de Artes Audiovisuales de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Forma parte del proyecto de investigación Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía (UBA). Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas especializadas en Argentina y el exterior. Uno de sus trabajos más importantes es el libro *Mirando conceptos. El cine en la enseñanza de la filosofía*, publicado por la Editorial El Zorzal en 2012. También es autora del libro

Del encierro al control: enclaves (re) productivos de la escuela contemporánea de la Editorial Teseo (2017) y compiladora de *Formas de la memoria. Notas sobre el documental argentino reciente* (2012).

D.M¹: —¿Cuál es la importancia de la enseñanza de la filosofía en la educación media y universitaria?

L.G: —Creo que la enseñanza de la filosofía tiene un sentido general ligado a la necesidad humana de preguntarse, de criticar los modos en que está instaurada la realidad, de analizar y crear conceptos. Para mí es fundamental que la filosofía forme parte de la educación en general porque es un aspecto importante del legado cultural de la humanidad, así como constituye un aspecto común a todas las vidas, que por distintos motivos siempre tienen un vínculo con el pensar filosófico. Por ello es importante que se haga mucha filosofía en la escuela y en la universidad.

Luego, creo que pueden pensarse motivos específicos que justifican la inserción de la filosofía en cada nivel y en cada orientación de cada sistema educativo en particular. En la escuela media, por ejemplo, seguramente la filosofía tiene algo que aportar respecto de la ciudadanía, a pensar el mundo en el que vivimos, el vínculo de la educación con el mundo del trabajo, en miras de los estudios superiores. En fin, si consideramos los tres fines que tiene la educación media, tradicionalmente son: formar para el trabajo, formar para la ciudadanía, formar para los estudios superiores, para cada uno de esos fines hay algo que pensar desde y con la filosofía. Respecto de la universidad, la filosofía tiene mucho que aportar en la variedad de carreras que tienen las universidades, además de la formación específica en filosofía. La filosofía ha desarrollado vínculos con el arte, la ciencia, el lenguaje y la variedad de las humanidades. Una gran gama de especificidades que la filosofía debe pensar, en cada espacio. En

¹ Las convenciones corresponden a la entrevistadora Diana Ximena Mora Vanegas (D.M) y Laura Galazzi (L.G).

ese sentido, es una responsabilidad de la didáctica de la filosofía y de los y las profesoras de filosofía, pensar en cada caso los vínculos específicos que la filosofía establece con los demás saberes y el rol que juega en cada formación en particular.

D.M: —*¿Considera que es importante la enseñanza de la filosofía desde las primeras etapas de formación educativa?*

L.G: —Sí, aunque no defendería la inserción de la filosofía desde la perspectiva más clásica del programa de Lipman respecto de establecer un pensamiento lógico-argumentativo desde edades tempranas. Lo sostengo más bien en la búsqueda que se está haciendo en las propuestas latino-americanas de filosofía con niños y niñas, quienes consideran el filosofar como una parte importante y valiosa de la vida presente de niños y niñas, y por ello resulta una experiencia enriquecedora para todos los momentos de la formación.

D.M: —*A partir de la exposición de las categorías del Proyecto de Investigación Balance de las formas de enseñanza en filosofía, ¿en cuál considera que se ha enfocado su trabajo?*

L.G: —Mi trabajo, dentro del contexto de una tradición de investigación que tiene ya varios años en la Universidad de Buenos Aires, se ha enfocado específicamente en las categorías de didáctica y enseñanza. Nosotros partimos de una apuesta por la idea de que la enseñanza de la filosofía se tiene que constituir como un problema filosófico para los profesores de filosofía y, en ese sentido, sostuvimos que la didáctica de la filosofía no consiste en una transmisión de técnicas de enseñanza. Desde ese lugar filosófico reflexivo respecto de la enseñanza intentamos resignificar el pensamiento didáctico. Ello en función de asociarlo a la realización de una reflexión compartida acerca de la enseñanza entre quienes enseñan y quienes están investigando, considerando que no existe una jerarquía entre ambos niveles ni un mandato prescriptivo de uno a otro.

D.M: —*¿Cuál es la perspectiva teórica —autores— que usted aborda o ha abordado en las categorías enseñanza y didáctica?*

L.G: —Específicamente he trabajado con la tradición de mi país (Argentina), que considero muy fructífera. La obra de Guillermo Obiols y luego de sus continuadores más inmediatos como Alejandro Cerletti, Ana Claudia Couló, Laura Agratti, Walter Kohan, han sido mis referencias en el ámbito de la didáctica y la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía. Luego, otros caminos me han llevado a la lectura en profundidad de la obra de Deleuze y Guattari que no hablan específicamente de las categorías de enseñanza y didáctica, pero que a mí me han servido para pensarlas. A través de ellos he llegado a colegas de diversos países que compartían la búsqueda en este sentido. El encuentro con Silvio Gallo y Renata Lima Aspis de Brasil resultó definitivo en este sentido. Últimamente he incursionado en la filosofía feminista, en la filosofía de género, que me parece un enfoque muy interesante e importante para seguir estudiando.

D.M: —*¿Qué autores nos puede recomendar para hablar de la enseñanza y de la didáctica de la filosofía?*

L.G: —Los que mencioné anteriormente, Guillermo Obiols, Alejandro Cerletti, Ana Claudia Couló, Laura Agratti, Walter Kohan, Alejandro Ranovsky, Silvio Gallo, Renata Lima Aspis. Seguro que olvido un montón, pero también recomendaría a mis compañeros de equipo de investigación que están produciendo trabajos, textos muy interesantes, por ejemplo Natalia Cantarelli, Diana Gómez, Carolina Mamilovich, Juan Nesprías, Javier Freixas, Verónica Bethencourt. Todos ellos tienen textos muy interesantes relacionados con el tema.

D.M: —*¿Cuál es su forma de trabajo —metodología—, cómo se acerca a las categorías a las que nos referimos?*

L.G: —¿Mi forma de trabajo cuando escribo o cuando enseño?

D.M: —¿*Nos hablaría de las dos? Nos ayudaría mucho.*

L.G: —Bueno, cuando enseño mi forma de trabajo tiene que ver siempre con la contextualización, pensar dónde estoy y crear propuestas. No tengo propuestas que arme *a priori*, sin saber quiénes son mis destinatarios o dónde estoy trabajando. Siempre se relaciona con la situación en la que estoy y en función de eso pensar el vínculo entre la filosofía y el espacio donde se está insertando. Me molestan particularmente las propuestas de enseñanza que plantean una historia canónica y fija de la filosofía, como si las “estaciones” del pensar filosófico relevante fueran siempre las mismas para cualquier sujeto de aprendizaje y cualquier contexto. En mi caso, si trabajo en la carrera de audiovisuales propongo pensar el vínculo entre filosofía y cine. Si estoy en un profesorado establezco vínculos entre filosofía y educación, entre otras. Más allá de eso hay una constante en todas las propuestas de enseñanza que llevo adelante, una constante general, que se vincula con buscar un elemento en común. Por eso me gustan los recursos para trabajar en clase, puede ser una pintura, un cortometraje, un fragmento de película, fragmento de texto. Trato de construir un suelo común a partir del cual se abra la discusión filosófica o la reflexión filosófica, porque creo que este punto en común sirve para no abrir una cantidad de líneas de pensamiento y partir de un montón de supuestos que impiden a los estudiantes participar de la clase. Soy consciente de que todos tenemos distintas lecturas, distintos recorridos, que no puedo suponer que el otro leyó o vio lo mismo que yo vi o leí. Así que trato que todos estos supuestos no generen distancia y propongo un objeto en común con el cual dialogar teniendo el mismo punto de partida.

Después, cuando investigo, simplemente leo y escribo, qué les puedo decir, voy buscando qué hacer con toda la información, con todos los tratamientos que se le dieron a los problemas o temas que quiero trabajar

y de pronto aparecen ideas, se encadenan. Es una búsqueda un poco más a ciegas e intuitiva. Lo que intento siempre es proponer alguna idea propia, inventar algún concepto, no renunciar a filosofar y quedarme en el mero “estado de la cuestión” ni tampoco plegarme a la fiebre de “productividad” contemporánea que obliga a publicar textos que no están todavía pensados, filosóficamente planteados.

D.M: —*Haciendo un recuento, hablaba del recurso didáctico, ¿cómo sugerirle a un maestro el pensar un recurso didáctico?*

L.G: —Para mí, la mejor sugerencia para buscar recursos es que cada docente se conecte con sus propios intereses culturales, donde pueda explorar los vínculos entre esos intereses y la filosofía. Todos tenemos algún interés cultural, nos gusta la música, la literatura, el cine, la pintura, la ciencia, la astronomía, las culturas precolombinas, una serie televisiva, intereses por fuera de la filosofía que se pueden enlazar con ella. Entonces, la mejor manera de buscar recursos es encontrar algo que, en primer lugar, le resulte significativo, le resulte interesante a quien propone la clase. Luego, claro, considerar si ese recurso es un material factible para construir el puente adecuado, el lazo necesario que constituye el recurso con los estudiantes de la clase en que se va a usar.

D.M: —*Con referencia a su obra “Mirando conceptos. El cine en la enseñanza de la filosofía”. ¿Cómo pensar una película filosóficamente sin un texto, un texto histórico?*

L.G: —El problema es pensar que la filosofía solo puede dialogar con su propia historia canónica. Para mí, la filosofía son conceptos que tienen una historicidad, pero no necesariamente esa historicidad está ligada a textos canónicos de la historia de la filosofía. En ese sentido, en una película, uno puede capturar conceptos que están jugando, conceptos que confluyen con la película en sí misma y el cine como construcción de pensamiento. De hecho, el cine como lenguaje conlleva el pensamiento

de conceptos filosóficos muy potentes como espacio, tiempo, representación, relación entre imagen y realidad, conceptos que atraviesan el cine, que se construyen con su lenguaje. Por otra parte, en cada película se construye una forma en particular y ahí se puede, desde la filosofía, construir un concepto a partir de lo que aparece en las imágenes. En mi libro, siguiendo el ejemplo de Deleuze, intento hacerlo con algunos cines en particular y utilizo a las películas como superficie de análisis.

D.M: —*¿Considera que la enseñanza de la filosofía se encuentra en crisis?*

L.G: —No creo que esté en crisis la enseñanza de la filosofía, de hecho, considero que es un campo donde explícitamente se están llevando a cabo unas apuestas de pensamiento filosófico impensadas hace poco tiempo y que prometen potentes posibilidades para la educación institucionalizada. Creo que sí hay una crisis en la educación institucional, si entendemos por crisis no una “degradación” sino una pugna que todavía no se ha resuelto completamente. Una lucha entre un paradigma moderno-ilustrado de educación donde la filosofía tenía un lugar preponderante y un paradigma técnico-utilitario en el que la filosofía, por el contrario, resulta molesta. En el medio, se ven propuestas con menos poder de lobby económico, pero con mucha fuerza respecto de las convicciones en educadores y educadoras, hay propuestas que trabajan con la emancipación social, la transformación de los modos de vida, la educación para la igualdad, las perspectivas decoloniales, feministas, interculturales, entre muchas otras; donde la filosofía tiene un lugar distinto a la línea ilustrada clásica pero muy fuerte e importante también.

D.M: —*¿Cuáles son las principales estrategias que usted considera deben ser implementadas para su defensa?*

L.G: —Las estrategias son, en mayor medida, más políticas que teóricas. En el ámbito teórico, fortalecer las líneas de pensamiento pedagógico-didáctico que mencioné anteriormente y proponen otro paradigma

de educación en el contexto contemporáneo de control globalizado. En el plano político, reunirnos con docentes de todas las áreas, pensar colectivamente, participar activamente de los espacios de decisión, en las agremiaciones de profesores, establecer diálogos con los ministerios, visibilizar estas problemáticas en las redes, desde donde estés, participar de eventos, seminarios, defender la apertura y la posibilidad para todos del pensamiento filosófico, hacer visibles las consecuencias de cercenar la filosofía en los sistemas educativos, militar su importancia desde un plano de igualdad y democratización del pensamiento.

Filosofía ensayo, filosofía experiencia

Entrevista con Oscar Orlando Espinel Bernal



Lizeth Ximena Castro Palarroyo
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Profesor de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO. Doctorando en Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires, Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. También ha adelantado una Especialización en Pedagogía en la misma Universidad Pedagógica Nacional y un pregrado en Filosofía en la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es miembro del Grupo de Investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad de UNIMINUTO.

Autor del libro *Educación en derechos humanos. Aproximación desde sus prácticas y discursos*. Entre sus últimas publicaciones cabe destacar *Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente*, *Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica y Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo*. Igualmente, ha participado en la edición de libros como *Pensar de otro modo. Herramientas*

filosóficas para investigar en educación, Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault y Pensar a la intemperie. Ensayos filosóficos. Ha centrado su trabajo en las líneas de la enseñanza de la Filosofía, la educación en derechos humanos, los estudios foucaultianos y la filosofía de la educación.

L.C¹: —¿Cuál consideras que es la importancia de la enseñanza de la filosofía en la educación media básica y universitaria?

O.E: —La filosofía provee a los estudiantes de una serie de herramientas relacionadas con el pensamiento. Herramientas como la crítica y la autocrítica, la capacidad de reflexionar sobre lo que se hace y lo que se piensa, la capacidad de argumentar y dar razones, la sensibilidad para interrogarse permanentemente por lo que se asume como cierto, entre otras. En este mismo sentido, puede hablarse de una educación del criterio, una preparación del juicio en la tarea de nutrir de elementos al individuo para que pueda hacer discernimientos y valoraciones con sustento sobre lo que piensa, sobre lo que afirma y sobre lo que niega. Todos esos elementos, por un lado, son muy importantes dentro de la formación de un estudiante, pero, además de ello, tiene que ver con los procesos de relación con lo social, con lo otro y con los otros. Estas mismas herramientas permiten validar, reeditar, revisar o sopesar los discursos, valores y modelos que circulan en las sociedades en las cuales el sujeto mismo está inmerso y, a partir de la cuales, se constituye en cuanto tal. En términos críticos y formativos, estos serían algunos aportes muy generales que la filosofía podría brindar. En términos de pensamiento y estructuración del mismo, la filosofía aporta elementos, escenarios, contextos que permiten aprender a formular interrogantes, cultivar la sensibilidad para elaborar formas de preguntar y, desligándose de lo ya sabido, de lo ya pensado, atreverse a pensar de otro modo. Esto significa hacer de lo cotidiano, de lo normal, de lo común, objeto de inquietud. La filosofía confronta al sujeto consigo mismo y lo lleva a asumir, con radicalidad, la fuerza de

¹ Las convenciones corresponden a la entrevistadora Lizeth Ximena Castro Patarroyo (L.C) y a Oscar Orlando Espinel Bernal (O.E).

la pregunta. Allí el pensamiento se desprende de la repetición mecánica, de la constatación de teorías validadas y la confirmación de hipótesis cuya respuesta, generalmente, está antepuesta, para hacerse creador y abrir horizontes de posibilidad para otras formas de ser y de pensar.

Visto de esta manera, la filosofía se entrelaza con una actividad existencial que se aleja de la fría teoría para hacerse, como recuerdan Pierre Hadot y Michel Foucault, a partir de su trabajo sobre el mundo griego, una permanente vigilia sobre sí mismo y lo que se es. Un cuidado de sí que involucra una atención sobre sí, pero, sobre todo, unas formas de actuar sobre sí mismo y hacerse de determinada manera. Labor en la que, nuevamente, es fundamental la presencia, la comunicación y los espacios que propician el encuentro con el otro, el cara a cara, la confrontación. Formación que, como plantea Alejandro Cerletti en uno de sus textos, se hace autoformación y, por tanto, transformación.

Bueno y, por último, pero no menos importante, no hay que dejar de lado los procesos de escritura que exige el ejercicio filosófico, los procesos de rigurosidad y de exigencia en el manejo de los conceptos, así como los procesos de lectura que nos permiten entrar en diálogo con el pensamiento de otros. Estos también son elementos que la filosofía está dispuesta a brindar a los estudiantes que están en formación en cualquier nivel.

L.C: —De acuerdo con uno de los artículos que publicó en coautoría con el profesor Óscar Pulido de la UPTC titulado “Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo”, indican ustedes la importancia del viraje metodológico en la obra de Michel Foucault. Nos podría enunciar, ¿cuál es la importancia de ese viraje frente a la enseñanza de la filosofía?

O.E: —Cada uno de los momentos y cada uno de los trabajos de Foucault dota de diferentes herramientas para pensar la educación y, en este caso particular, la enseñanza de la filosofía. Pero no porque Foucault se haya dedicado directamente a estos temas o fuesen de su interés primordial

sino, y allí radica la potencia metodológica de su trabajo, porque permiten interrogar las prácticas educativas y pedagógicas desde otros lugares y posibilidades.

Foucault es un pensador radical, un filósofo que encarna, con todas sus consecuencias, el coraje del pensar. Finalmente, hay que reconocer en Foucault a un filósofo coherente y a un filósofo que no teme reorientar sus proyectos investigativos. Permite que le habite la pregunta con toda su fuerza, incluso, hasta el punto de lograr la sensibilidad de reconocer nuevos objetos, nuevos problemas, nuevos horizontes de interpelación. Pensamiento creador. Ello es lo que le lleva a adoptar y elaborar virajes, cambios de rumbo y desplazamientos conceptuales y metodológicos. Atreverse a mirar los asuntos de otra manera incluso yendo, si es necesario, en contravía, sopesando y revisando las maneras en las que se ha planteado, en otros momentos, los problemas. Pocos tienen esa valentía y esa rigurosidad, esa capacidad de reinención, esa capacidad, como lo plantea él mismo, de liberarse de sí, de desprenderse de sí. De arrojarse al insondable vacío de la pregunta para confrontarse y rehacerse. Y eso es, precisamente, lo que nos muestran los trabajos foucaultianos.

Cuando uno da una mirada a todo el recorrido de los trabajos que hace Foucault, puede percibir aquello que cierto sector de la literatura especializada ha dado en denominar como el “tercer Foucault”. Así diferenciar, en un difícil ejercicio analítico, los momentos anteriores de su trabajo en donde son otros asuntos, otras preguntas y otras formas de mirar las que concentran sus investigaciones. Se trata de un viraje hacia el sujeto, una preocupación por el sujeto y las formas de constitución de sí. En este terreno centra su mirada en las prácticas de sí, que el sujeto emplea dentro del ejercicio de construcción de lo que es. Conjuntos de prácticas y perspectiva de análisis que le lleva a reconsiderar el uso del término “ética” para entenderla —a la ética— como la acción del sujeto sobre sí mismo para configurarse de determinada manera, hacerse obra de su acción. Prácticas de sí sobre sí. Claro, nuevamente, una acción de sí sobre sí que responde y se articula a un entramado social y a ciertos juegos de verdad, en los que dichas prácticas adquieren sentido, forma y legibilidad.

Al desplazar estos análisis a un campo problémico como el de la enseñanza de la filosofía, uno puede extraer muchos elementos para seguir pensando este asunto de la filosofía y su enseñanza. O si se quiere, en línea con Cerletti, hacer de la enseñanza de la filosofía un problema filosófico. De esta manera, encuentro en los últimos trabajos de Foucault todo un arsenal de herramientas metodológicas que se van esbozando y que, de manera simultánea, Foucault va construyendo, modelando, reinventado. Nociones como el cuidado de sí o *epimeleia heautou*, el cuidado de los otros, *alethugia*, *parrhesia*, el coraje de la verdad, la estética de la existencia, ensayo, experiencia, anarqueología, en fin, toda una constelación de nociones que, en tanto herramientas, nos pueden ayudar a mirar, examinar, interpelar, problematizar lo que hacemos cuando decimos enseñar filosofía. Nociones metodológicas que —e insisto en ello porque creo que este es uno de los principales aportes del trabajo foucaultiano para pensar la actividad filosófica y su enseñanza— tienen como fin posibilitar otros ángulos, otros lugares y otros bloques de problemas, otros objetos de pensamiento. Digamos que todas esas nociones teórico-metodológicas, que además van apareciendo en la medida en que se va sumergiendo en el mundo de los filósofos greco-latinos, sirven muy bien para continuar con el proceso de pensar la enseñanza y la filosofía misma.

Algo a tener muy claro, tal como lo he señalado antes, es que el problema de la educación nunca fue un problema para Foucault o, al menos, no le interesaba directamente. De hecho, cuando realiza el acercamiento a los griegos y piensa el concepto de filosofía del mundo helénico, no le interesa tanto el problema de la educación, ni llega allí preocupado por la pedagogía —aunque se tropiece con ella—, por el contrario, se sumerge en el universo de los griegos buscando una categoría como el gobierno de sí y las formas posibles a través de las cuales el sujeto actúa sobre sí mismo. Es decir, visita el mundo griego en un intento de tomar distancia de las prácticas de sujeción modernas que había estudiado en otros trabajos, como los realizados en torno a las prisiones, la locura, los anormales, entre otros, para encontrar pistas respecto a las formas de subjetivación en la constitución de los sujetos. De este modo, lo que se puede hacer

con estas herramientas ofrecidas en los trabajos de los últimos años de Foucault, es explorar los desplazamientos o posibilidades que abrirían estas herramientas para usarlas en otros lugares de indagación, en otras esferas de problematización. Desterritorializar las categorías para pensarlas y emplearlas en otro terreno como la enseñanza de la filosofía.

L.C: —¿*Por qué entender la enseñanza de la filosofía como una experiencia y un ejercicio del pensar?*

O.E: —Yo creo que en la cultura occidental el pensamiento se ha identificado con algo abstracto, incluso tiende a asimilarse con sistemas teóricos, con sistemas formales de pensamiento. En mi opinión, en plena sintonía con los autores mencionados, el pensar y el pensamiento tienen una connotación mucho más vital relacionada con la existencia, con las formas de vivir. Si se acepta esta perspectiva es fácil, entonces, hacer la relación y la conexión con la experiencia. ¿Qué quiere decir esto? Que la filosofía, por todo lo que hemos venido esbozando en esta conversación, pero además en cuanto ensayo, en cuanto ejercicio del pensamiento, es un ejercicio que se nutre con las formas como el sujeto se piensa y se construye a sí mismo. En otras palabras, las maneras como el sujeto se confronta a sí mismo, confronta sus creencias, confronta sus ideas —las suyas y las de otros—; pero, en últimas, es desde la manera como se constituye a sí mismo en relación con los juegos de verdad frente a los que se reconoce, con aquello que considera cierto o válido, probable, oportuno. Es en directa relación con esa relación que el sujeto realiza su existencia, se hace a sí mismo, ejerce esas prácticas de sí sobre sí de las que venimos hablando. Yo pienso que ahí es donde toma mayor resonancia el carácter de la filosofía como experiencia.

Pero hay otro rasgo de la experiencia que enriquece la comprensión de la filosofía. Este otro carácter, complementario, disidente, alterno —aún no lo sé— es la connotación de la experiencia como experiencia límite.

Esta es una noción que Foucault extrae en sus lecturas y acercamientos a los trabajos de Bataille y Barthes. Experiencia límite que conduce a la transgresión, a la alteración, a la reinención. La filosofía es una de aquellas experiencias de las que no se sale siendo el mismo. La filosofía conflictúa lo que se es, desacomoda las certezas en las que se duerme, hace tambalear las verdades que inmovilizan. La filosofía horada las bases de las verdades para intentar y desnudar la flaqueza de sus cimientos. La actividad filosófica mueve a la acción, a la acción sobre sí mismo, a la invención de otras formas posibles de ser, de pensar, de habitar y de hacer. En este sentido, la filosofía se hace experiencia, experiencia límite, experiencia modificadora.

L.C: —*Esta es una pregunta de carácter esclarecedor a propósito de la noción de ensayo ¿Cómo la noción de ensayo permite pensar la enseñanza de la filosofía y a qué hacen referencia con la noción de ensayo?*

O.E: —Tampoco es una categoría que haya elaborado largamente Foucault y en mi caso es algo que, por ahora, todavía estoy intentando entender para pensar la enseñanza de la filosofía. Lo que podría decir, inicialmente, es que eso del ensayo se relaciona con lo que acabo de decir sobre la experiencia. El ejercicio vital se consolida con la experiencia en y de sí mismo —lo que llamaba en la charla² que acabamos de escuchar—, “la experienciación”. La filosofía entendida y asumida, no tanto en términos de doctrina o sistema teórico —aunque se nutra de ellos—, es una filosofía que se construye con las formas como me construyo en cuanto sujeto y a cómo me pienso. Es una apuesta permanente y también provisoria, por la consecución de formas de pensar y de ser. Pero el ensayo también significa algo más. La cultura occidental o la institución escolar en la cual hemos sido formados, siempre nos han acostumbrado a un sistema de respuestas

² Referencia a la conferencia “¿Experiencia filosófica en el aula? enseñar filosofía y la filosofía como experiencia”, presentada en el marco del I Seminario Internacional Filosofía y Enseñanza realizado en las instalaciones de la UPRC en Tunja entre el 15 y el 16 de noviembre 2017.

y pretensiones de exactitud en el cual la certeza es lo que vale, lo útil y lo deseable. Yo creo que el ensayo muestra ese otro carácter de lo humano, de lo que significa ser humano, y es el carácter del errar, de la errancia, como lo llamó Walter Kohan en algunos de sus libros. El errar, el transitar, el descubrirse y hacerse mientras se camina sin más certezas que el acto de andar. Caminar a tientas, en medio de la incertidumbre, es la fundamental forma de la existencia. Desconocemos lo que vendrá, podemos llegar a intuirlo, pero nunca asegurarlo.

Podría señalar un tercer elemento del errar, de la posibilidad de errar, que también me parece muy interesante para esto que estamos intentando conversar. El error, a pesar de la desacreditación y el temor que le rodea, es vital dentro de cualquier proceso de formación. El error es la posibilidad ineludible para el aprender. De ello nos ha dado bastantes indicios Rancière en su análisis del caso del profesor Joseph Jacotot. Es allí, en el horizonte de posibilidades que abre el error, donde está el asunto del ensayo. Significa desligarse un poco de la preocupación y la esquizofrenia de la certeza para arriesgarse a pensar de otras maneras, ensayar posibilidades, desmarcarse de las seguridades perennes e inmovilizadoras, porque eso, precisamente eso, es lo importante: pensar. No tanto adecuarse y constatar los sistemas teóricos y entramados de verdades como el ejercicio mismo de pensar. Filosofía ensayo, filosofía experiencia, filosofía existencia. Una filosofía que se hace escritura de sí en cada borrador, en cada intento, en cada ensayo.

La filosofía como posibilidad de pensamiento

Entrevista con Silvio Donizelli de Oliveira Gallo



Juan Guillermo Díaz Bernal

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Profesor de la Universidad Estadual de Campinas. Doctor en Educación de la Universidad Estadual de Campinas, Magister en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (1990) y Licenciado en Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Campinas (1986).

Entre sus últimas publicaciones se encuentra *Metodologia do ensino de filosofia. Uma didactica para o ensino médio*, *Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em Educação*, *Educação anarquista: um paradigma para hoje*, *Educación Libertaria. Los anarquistas, el anarquismo y Educación*, *Educación Prejuicio. Ensayos sobre el poder y la resistencia*, *La Formación Docente en la Sociedad del Conocimiento*.

Sus trabajos giran en torno a la filosofía de la educación, escribe sobre distintos temas como la filosofía contemporánea francesa y la educación, la enseñanza de la filosofía, la escuela secundaria y la incorporación de la filosofía, el anarquismo y la educación, entre otros.

J.D¹: —*¿Cuál es la importancia de la enseñanza de la filosofía en la educación media y universitaria?*

S.G: —Creo que podríamos tener muchísimas respuestas a esta pregunta. A mí me encanta pensar la filosofía como una serie de disciplinas del pensamiento y con eso —estoy pensando con Deleuze y Guattari— hablar de filosofía, ciencia y arte, como posibilidades del pensamiento. Si se piensa así, cualquier educación que no tenga filosofía, arte y ciencia es una educación incompleta y, a mí me parece que, para la educación media es importante tener una formación lo más completa posible para los estudiantes. Por una parte, en la universidad vamos a tener una especialización al enfocarnos hacia una disciplina concreta. Por otra parte, para la educación media, me parece que se ha de tener una formación general y en este sentido, la filosofía debe estar allí como posibilidad de pensar.

En Brasil, la educación —a modo general— está muy “cientificada”, si podría llamarse así. Hay mucha ciencia con la cual, podemos aprender a pensar —o no—, pues aprendemos ciencia, pero no a pensar científicamente. Además, tenemos ciencia, pero muy poco o nada de arte y filosofía. De un lado, podemos tener una buena educación media cuando esté constituida por un equilibrio entre arte, ciencia y filosofía; de otro lado, para la educación universitaria, gozamos de una formación propiamente filosófica dividida en una formación filosófica para investigador y otra para profesor de filosofía. Siguiendo ese esquema, en el primer caso, vamos a formar un especialista en filosofía; y en el segundo, debemos pensar el lugar

¹ Las convenciones corresponden al entrevistador Juan Guillermo Díaz Bernal (J.D) y a Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (S.G).

de la filosofía en la educación cuyo papel se representa en la formación de un científico o de un artista y es ahí que, me parece, donde se hace referencia a la enseñanza media, pues podemos tener una formación científica y a su vez, algunos aportes de la filosofía. Podemos tener una formación artística, pero en dicha formación artística, se pueden tener algunos soportes de la filosofía y así continuarían los ejemplos. Me parece que la filosofía tiene ese papel de ser una manera singular de pensar y aquello que no se aprende con filosofía no se puede aprender con otras disciplinas.

J.D: —*¿Considera que es importante la enseñanza de la filosofía desde las primeras etapas de formación educativa?*

S.G: —Pienso que es interesante, aunque no conozco bien la enseñanza de la filosofía para niños, pues mi lugar de trabajo se fija hacia la enseñanza media y superior. Sin embargo, me parece importante que, cuanto antes podamos comenzar a trabajar con filosofía es mejor porque sería una manera singular de pensar, tiene sus características propias y desarrollará poco a poco las capacidades o potencialidades del pensamiento filosófico. Así, me parece que —en general— es muy interesante cuando se puede comenzar desde edades tempranas con la práctica de la filosofía.

En Brasil —como en Colombia— no se tiene una enseñanza de la filosofía en primaria; pero, algunas escuelas privadas la proponen, no por tener un proyecto que implique una formación filosófica, sino porque enseñar filosofía es un diferencial, el cual, se propone y cae bien para el mercado. Aun así, son interesantes los efectos, la clase de filosofía es muy distinta cuando se tienen estudiantes que han pasado por clases de filosofía en primaria en relación con aquellas con estudiantes que no conocen nada de filosofía. Entonces, me parece que sí, es bien interesante empezar desde la primaria y desarrollar las habilidades de pensamiento y comunicación. Esto permite en la secundaria, y después en la universidad, avances muy interesantes.

J.D: —*¿Cuál considera usted que es la relación entre filosofía y educación por un lado y, filosofía y enseñanza por el otro?*

S.G: —Yo comparto la idea según la cual, la filosofía es una manera de educación, es decir, no hay buena educación sin filosofía, pues desde sus orígenes ella comparte y distribuye. Filosofía no es un conocimiento que se quede encerrado en sí mismo, sino que intenta hacer una comunicación con las otras áreas del saber para preparar a los sujetos a entrar en contacto con los otros.

Desde mi perspectiva, filosofía y educación están siempre juntas, no podemos separar filosofía y educación porque la educación es inminente a la filosofía y la filosofía también es inherente a los procesos educativos-formativos. De otra parte, si pensamos filosofía y enseñanza, ahí tendríamos una relación de la transmisión de la filosofía, pues es sorprendente que la filosofía siga viva después de tantos siglos y que aún la sigamos practicando. Esto significa que la filosofía es enseñar, ya que logramos introducirnos en la filosofía mediante la educación filosófica; en otras palabras, la enseñanza de la filosofía es la manera de mantener viva a la filosofía.

J.D: —*¿Cuáles son los métodos, estrategias, recursos que utiliza en sus clases de filosofía?*

S.G: —Lo que intento hacer, desde hace veinte años, es ubicar a la clase de filosofía como un laboratorio, a saber, la filosofía como taller. Pensando la filosofía como una práctica conceptual, me encanta pensar la clase de filosofía como un taller de conceptos. ¿Qué significa eso?, ¿cómo producir ese taller de conceptos? Respondiendo brevemente, por un lado, vamos a pensar la filosofía como una práctica, donde la transmisión no es solamente saber sino, sobre todo, una práctica que puede ser compartida y —tanto profesores como estudiantes— construyen juntos. Así, al trabajar con estas herramientas, a lo largo de los años, se producen variaciones —se obtienen logros y fracasos— y se organizan los contenidos pensando en una metodología en cuatro pasos con el fin de lograr llegar al concepto.

1. **Sensibilización:** abrir la posibilidad para que el estudiante se encuentre con la filosofía. Partiendo de una idea deleuziana, nosotros sólo producimos conceptos en filosofía porque partimos de problemas y éstos no son, solamente, racionales. La idea de “problema” es de tipo materialista, es decir, del orden de los sentimientos que en síntesis se codifica en la sensibilidad. Nosotros nos encontramos con problemas y son ellos los que nos hacen pensar, así que, hay que tener sensibilidad para comprender el problema. Abrir la posibilidad para que los estudiantes se sientan en condiciones de pensar, ayuda el trabajar con elementos no-filosóficos. Veamos un ejemplo. Al llegarle a los estudiantes con un texto de Kant y comenzar a trabajar directamente, en general, se genera una apatía o rechazo en la clase, pues el texto no contiene nada preliminar. Sin embargo, si se preparan las condiciones y se sensibiliza al estudiante, se podría llegar al texto porque están movilizados según el contexto. Dicha movilización —para mí— es importante hacerla, mediante películas, música, poesía o elementos que despierten en los estudiantes esta sensibilidad para el tema que vamos a trabajar.
2. **Problematización:** después de la sensibilización se puede demostrar que existe un problema filosófico. Sobre eso, hay una problematización de naturaleza filosófica. Por supuesto, todo eso es trabajo del profesor con los estudiantes, quien es el encargado de hacer esa argumentación para enseñarles las condiciones.
3. **Investigación filosófica:** encontrar maneras de enfrentar la problematización, buscando en la historia de la filosofía soluciones que han sido construidas en diferentes momentos para ese problema. Por ejemplo: si se tiene un dilema ético y estamos sensibilizados, nos podemos preguntar: ¿qué filósofos nos pueden ayudar para pensarlo?, ¿qué herramientas conceptuales han sido producidas en diferentes momentos de la historia de la filosofía que nos ayuden a pensar este problema? Entonces, la etapa de investigación filosófica es quizás

la etapa más larga porque vamos a pasar más tiempo estudiando la filosofía propiamente dicha, buscando algunos elementos y estudiándolos para poder pasar a la última etapa.

4. Conceptualización: pensamos, producimos conceptos, esa es la producción filosófica. Se podría tener como conclusión que, el texto de Kant nos da los elementos para pensar nuestro problema y con eso, se realiza un desplazamiento conceptual. En otras palabras, el texto utilizado por nosotros puede ser pensando a partir de niveles, siendo, de alguna manera, una creación porque estamos pensando el concepto. Cuando extraigo el concepto y lo desplazo se está transformando —re-creando—. Esta etapa es, justamente, la de la experimentación filosófica —que puede ser más o menos original— quedándonos con las respuestas de los filósofos transformadas con nuestra experiencia. Se podría pensar también que ninguno de los textos estudiados tenga la herramienta precisa proponiendo una actividad más creativa. Todo eso varía de las circunstancias, del grupo estudiantes, y demás.

Pues bien, esa es la manera con la cual intento trabajar con mis estudiantes en la universidad, es decir, siguiendo las proposiciones que hago en la enseñanza de la filosofía para la educación media. Con esas posibilidades, metodologías y prácticas que nos llevan a elaborar una experiencia filosófica y de producción.

J.D: —*¿Qué piensan sus estudiantes de la importancia de las clases de filosofía?*

S.G: —Algunos dicen que les gusta la clase filosofía, otros no dicen nada y cuando me dicen que les gusta la filosofía, entonces no sé si son sinceros.

En la educación superior la gente retoma las clases y se queda en los cursos porque es una manera de evidenciar que la filosofía es importante para la sociedad. Mi trabajo relaciona la filosofía en la Facultad de Educación

(UNICAMP) y es allí donde, aquellos que vienen de la práctica educativa, se quedan varios años participando en investigación o haciendo seminarios tanto de pregrado como de posgrado en filosofía y pienso que, es una manera de decir —para ellos mismos— que la filosofía es importante como herramienta para permitirles vivir mejor.

J.D: —*Enumere aspectos fundamentales para la formación de un profesor de filosofía que responda a las exigencias de las realidades actuales.*

S.G: —Algunas cosas me parecen fundamentales, por ejemplo.

1. Visión general de la filosofía: no podemos pensar en un profesor de filosofía que no conozca lo mejor posible la historia de la filosofía. Así que, hay que tener una visión en conjunto de la historia de la filosofía, la cual me parece fundamental. Esa visión no puede ser especializada en la filosofía —digo eso a partir de mi experiencia en Brasil— porque nuestras carreras de filosofía son muy especializadas ya que toda la orientación es para formar el investigador y no para formar el profesor en filosofía. Lo que en Brasil llamamos *bachelerado* a diferencia de la *licenciatura*, que es la formación del profesorado, para nosotros.

Nuestras carreras están orientadas para la formación de este profesional en filosofía como investigador y para que el estudiante de pregrado comience a profundizar un tema o un filósofo. Es así como ocurre que un estudiante de primer año de filosofía empieza a estudiar un autor, durante cuatro o cinco años y después ingresa a una maestría y doctorado siguiendo la línea de ese autor para que, finalmente, resulte un gran experto en ese autor y no en filosofía. Si ese investigador va a ser profesor de filosofía será un desastre porque no va a enseñar filosofía, sino va enseñar su autor; pues él no sabe hacer algo distinto.

Por lo tanto, para la formación de un profesor de filosofía es fundamental una visión capaz de abarcar el conjunto de la historia de la filosofía y saber dominar bien los autores de los distintos momentos de la historia la filosofía.

2. Que el profesor de filosofía sea filósofo: que no sea un profesional de la filosofía. Se educa para conocer la filosofía pero que no para practicar la filosofía. Para mí es fundamental que el profesor sea filósofo, que practique la filosofía. Esto puede sonar un poco raro, pero hablo de la realidad brasilera. Cuando yo fui a estudiar filosofía pensaba que iba a ser filósofo, pero desde el primer día en la facultad escuchaba a los profesores que decían: no somos filósofos, somos profesores de filosofía, enseñamos filosofía y ustedes tampoco van a ser filósofos, van a ser profesores de filosofía. Y yo me preguntaba, pero alguien que va a estudiar derecho quiere salir abogado, alguien que va a estudiar medicina quiere salir médico, alguien que va a estudiar ingeniería quiere salir ingeniero ¿y nosotros?, ¿estudiamos filosofía y no salimos filósofos? Entonces, ¿por qué estudiamos filosofía? A mí me parece fundamental esa idea porque tenemos mucha reverencia con la filosofía, la filosofía es para los mayores y no para nosotros. Entonces nosotros nos podríamos poner de rodillas ante los filósofos y aprender la filosofía, pero no podríamos practicarla. Para mí esto es un desastre para la enseñanza de la filosofía, pues diría que un segundo aspecto sería la necesidad de ser filósofo porque la enseñanza de la filosofía, desde mi punto de vista, es una invitación a la práctica de la filosofía. No se puede imponer a los estudiantes la práctica la filosofía, pero sí podemos invitarlos a la práctica filosófica, a tener la experiencia filosófica. Entonces, ¿si yo no hago la experiencia cómo puedo invitar al otro a hacerla? Para mí es fundamental que el profesor de filosofía sea filósofo.

Podríamos agregar otros, pensando, por ejemplo, en la cuestión de la ciudadanía y la práctica de la filosofía en el presente. La afirmación de la filosofía en las sociedades democráticas quizás sea un rasgo muy

importante, pero a mí me parece que estas afirmaciones están atadas a las otras dos. Pues las otras dos son las fundamentales, asumiendo a la filosofía desde una visión general y practicarla.

J.D: —*¿Considera que la enseñanza de la filosofía se encuentra en crisis? Si es positiva la respuesta, ¿cuáles son las principales estrategias que usted considera que deben ser implementadas para su defensa?*

S.G: —Esto lo puedo contestar a partir de la situación brasilera y quizás tengamos acercamientos a la realidad colombiana. Para mí, hoy tenemos una crisis muy fuerte de la enseñanza de la filosofía a nivel medio, porque estamos en riesgo con una reforma que ha sido aprobada por el gobierno y que no sabemos qué va a pasar. No va a haber clases de filosofía en todas las escuelas a nivel de bachillerato, entonces vamos a tener cambios y, por lo tanto, estaríamos en una crisis.

Lo que podemos hacer es resistir, problematizarla, pero en nuestra situación no tenemos condiciones de hacerlo porque no sabemos cuáles son las circunstancias. Tenemos algunos indicios, pero no sabemos, a ciencia cierta, lo que va pasar. Entonces, de un lado hay una crisis en la filosofía a nivel de enseñanza media y tenemos que enfrentarlo resistiendo a las propuestas del gobierno. De otro lado, con la aprobación de la obligatoriedad de la filosofía en la enseñanza media tuvimos unos avances muy importantes en la educación superior ya que, tenemos nuevas carreras en varias universidades que han sido creadas porque generó una demanda de profesores de filosofía y todo eso significa un avance importante. Dicho trabajo transformó desde adentro a la filosofía y si la crisis de la enseñanza media continúa, significa que se prolongará a la educación superior pues no se necesitarán las carreras de filosofía por lo que muchos cursos serán cerrados. De manera que es una situación que se instala a partir de la enseñanza media y que coloca en riesgo también la educación superior.

J.D: —*A partir de la exposición de las categorías que articulan el Proyecto de Investigación Balance de la Enseñanza de la Filosofía ¿en cuál considera que se ha enfocado su trabajo?*

S.G: —Pienso que ha habido algunos cambios. En un primer momento estaría enfocada hacia la enseñanza de la filosofía. Se proponía para nosotros una enseñanza de la filosofía como un problema. Nosotros decidimos enfrentarlo como un problema filosófico como dice Cerletti, por ejemplo. Enseñar filosofía es un problema filosófico; no es solamente un problema pedagógico, sino también filosófico. Entonces, en una primera etapa estaríamos ubicados más en la línea de la enseñanza de la filosofía. En un segundo momento, quizás estaríamos en una didáctica de la filosofía. Estaríamos defendiendo la importancia de la enseñanza de la filosofía y esto nos lleva a la pregunta ¿cómo lo hacemos? Por ello, con un trabajo didáctico necesario y en mi experiencia he proyectado “los cuatro pasos” para pensar la enseñanza de la filosofía. Pero, por otro lado, como la idea de la enseñanza de la filosofía con la cual trabajamos es una idea centrada en la cuestión de la experiencia filosófica y la práctica filosófica, se abre el problema del aprender, entonces diría que, por cierto, estaríamos mucho más ubicados en la categoría de aprender filosofía. No he partido de allí, sino que ha sido un proceso.

J.D: —*¿Qué considera usted qué es la categoría “aprender filosofía”?*

S.G: —Es justamente la interrogación constante con los estudiantes para saber ¿qué pasa cuando uno se propone estudiar filosofía? Si llamamos la atención hacia la práctica del pensamiento —filosofía— no es suficiente saber ¿cómo enseñar eso? Tenemos que saber crear posibilidades, es decir, armar situaciones para que sea posible el aprendizaje filosófico. Así mismo, tenemos que saber ¿qué es este aprendizaje filosófico? Pues para mí, aprender filosofía es, justamente, un acontecimiento cuyos cambios fundamentales se establecen en el pensamiento cuando se propone aprender filosofía.

J.D: —*Uno de sus mayores trabajos —si puede llamarse así— es “Metodología de la enseñanza de la filosofía” en donde expone toda una perspectiva teórica y didáctica de frente a la enseñanza de la filosofía. Esa perspectiva teórica que trabaja con Gilles Deleuze y Felix Guattari, entre otros, ¿aborda la categoría aprender filosofía?*

S.G: —Sí, porque hay un cambio de actitudes en la categoría aprender filosofía. Hemos pensado una metodología de la enseñanza y una didáctica que permita la relación del estudiante con la filosofía. Sin embargo, no es una didáctica cualquiera, ni es una didáctica para transmitir la filosofía como un saber —eso también lo tenemos— sino que ha sido construida como una metodología de la enseñanza para poner al estudiante en contacto con la práctica filosófica. Así que es una metodología dirigida al aprender, no una metodología del enseñar; aunque el título sea metodología de la enseñanza de la filosofía significa que es una enseñanza dirigida al aprender. Entonces, yo pienso que, de alguna manera, en ese libro no hablé tanto sobre el aprender filosofía, sino que, ha sido en trabajos posteriores, donde he podido hablar de ello. Al mirar en retrospectiva, podría decir que, la categoría del aprender es el punto de partida, aunque no haya sido tematizada en aquel momento como categoría. Ello responde a que mi interés es el aprender filosofía. La enseñamos para que sea posible el aprender.

J.D: —*Usted hace un momento expuso cómo se trabaja la clase de filosofía. ¿Esa es la misma metodología que configura su trabajo en aprender filosofía?*

S.G: —Pienso que sí, porque son prácticas y ejercicios que se proponen a los estudiantes que tienen como objetivo llegar al aprender. Entonces, tomamos el aprender como punto de partida, pero, a la vez, como punto de llegada.

J.D: —*Deleuze, Guattari y Foucault, especialmente, hoy tenemos referencias a algunos de los cursos del Foucault profesor, entre otros. ¿Cómo trabajar con ellos y qué otros filósofos siguen en esa perspectiva teórica para trabajar la categoría de aprender filosofía?*

S.G: —Bueno, además de Deleuze y Guattari, que son fundamentales porque son el punto de partida: si la práctica filosófica es conceptual, eso significa que enseñar filosofía es poner los estudiantes en contacto con los conceptos y con las herramientas de su creación; así que ellos son los referentes. Pero tenemos otros autores como los filósofos franceses contemporáneos, por ejemplo, Foucault, Serres, Rancière, Onfray y otros de esta generación de la segunda mitad del siglo xx y principios del XXI, los cuales, nos dan elementos para pensar una filosofía de la diferencia y no de la identidad dándole sentido al practicar la filosofía. Por cuestiones de la vida, me fui acercando poco a poco a ellos para entablar diálogos con ellos y con Nietzsche, referente para todos ellos. Pero, todo esto parte de los estudios que he realizado hace algún tiempo en torno a una tradición anarquista del pensamiento. En este sentido, podría decirse que el diálogo es con estos autores, pero a partir de una perspectiva que afirma la libertad, la autonomía. Entonces, lo que busco en estos filósofos son herramientas que posibiliten la práctica del pensamiento bajo la convicción o punto de partida según la cual nosotros somos sujetos singulares con derecho a pensar y no a seguir el pensamiento de los otros. Diría que se está en esa tradición donde toda la problemática del aprender ya estaba presente en los pedagogos anarquistas del siglo XIX. Por ejemplo, cuando miramos las prácticas pedagógicas propuestas por ellos en algunas escuelas libertarias a comienzos del siglo XX, tal vez no con dicha categorización ni con ese mismo lenguaje, pero tenemos todas las prácticas de aprender por uno mismo, el trabajo autónomo, autodidacta y ser capaz de pensar por sí mismo.

J.D: —*El profesor nos habló en algún momento sobre los manuales que es el instrumento que tiene el profesor, a lo que se suma que usted también ha trabajado con la Ley de Directrices y Bases de la educación nacional de Brasil. ¿Cuáles han sido los resultados tanto de los manuales como en la Ley de Directrices frente a la categoría aprender filosofía?*

S.G: —La cuestión de los manuales es muy complicada siempre, porque pienso que en los manuales hay una directriz intrínseca que es provocar una suerte de dependencia. A mí no me gustan los manuales. Muchas veces vemos al profesor muy dependiente de los manuales y como consecuencia, a los estudiantes también. Pero, por otro lado, yo he diseñado, preparado y organizado un manual para la educación básica en mi país. Entonces, estoy en una paradoja. Haciendo una tentativa de hacer un manual que no esté cerrado sino, por el contrario, un manual que sea abierto; algo así como lo que elaboró Michel Onfray cuando publicó el *Antimanual de filosofía*, que ha sido mi referente.

Esto es una trampa porque un manual muy cerrado en las manos de un profesor muy abierto puede ser una apertura y un manual que es un antimanual, que se propone abierto, en las manos de un profesor que tiene la mentalidad cerrada es algo muy cerrado. Entonces, nosotros preparamos un manual pero no tenemos control sobre los usos que los profesores van hacer de dicho manual. En efecto, he tenido algunas alegrías y tristezas después de que el manual está en las escuelas porque encuentro profesores que dicen: bueno, yo trabajo con su manual es interesante y “hago esto o aquello”. Y yo pienso: —¡Por Dios, no es nada de eso lo que propuse! Pero no puedo decirle eso al profesor pues es su trabajo pedagógico; es su trabajo, no el mío. Por otro lado, encuentro profesores que trabajan con el manual y me comparten sus resultados. He evidenciado efectos que van mucho más adelante de lo que yo había pensado. Hace algún tiempo un estudiante de filosofía me escribió y dijo que no le gustaba la filosofía, pero un día la profesora de filosofía dijo algo que despertó su atención y aquella profesora le remitió a mi libro y el estudiante quedó encantado. Posteriormente, él manifestó que quedó encantado con la filosofía y me dijo: —Ahora estoy interesado y quiero que usted me indique textos de filósofos que yo pueda leer.

El estudiante me aclara que tiene 16 años y después quiere ir a la universidad. —Me encantaría —dice con emoción— que me propusiera lecturas de filósofos.

Respondí y le sugerí algunas lecturas. Para mí fue la mejor respuesta posible porque alguien que yo no conozco, que no sé quién es, me dio la mejor respuesta para esta actividad de la aventura de escribir un manual con todos los riesgos que tenemos en proponer un manual. Es suficiente para mí saber que he tocado a una persona, lo que significa que este libro tuvo sus efectos positivos y, por lo tanto, tal vez, pueda también tocar otras personas.

J.D: —*Usted también tiene un libro muy destacado que ganó un premio llamado “Ética y ciudadanía” ¿Este respondería más a qué categoría? ¿Hace referencia a los manuales para enseñar o aprender filosofía?*

S.G: —Yo pienso en la enseñanza de la filosofía. De alguna manera, es la base en un momento donde la filosofía no era obligatoria en el país y teníamos pocas clases de filosofía. Los manuales que teníamos eran muy largos y pesados para trabajar a lo largo de tres años. Nosotros estábamos pensando en los estudiantes de la escuela pública, los cuales no podían comprar libros de filosofía o quizás no tenían condiciones intelectuales de acompañar dichos manuales. Fue un libro pequeño y sencillo con un lenguaje lo más simple posible para hacer accesible a los estudiantes de escuela pública en Brasil y que pudiera ser trabajado durante un año. Esa fue la propuesta y la editorial que nos invitó a hacerlo nos propuso hacer un libro que tuviera a la ética como referente básico, es decir, como tema transversal, ya que para la época eso era importante. Así lo hicimos, desde esta perspectiva, y agregaría que en este sentido el libro ha sido producido por algunos profesores que estábamos en un grupo de investigación sobre enseñanza de la filosofía. Empezamos a pensar la enseñanza que, desde 1996, está propuesta en la Ley de Directrices de Educación Nacional en Brasil. Nosotros comenzamos con ese grupo en 1995 y la editorial nos

expresó que dicha obra sería publicada en 1997. Algo muy embrionario en Brasil para esa época y quizás estaría exclusivamente en la categoría enseñanza de la filosofía. Pero yo diría que es embrionario en cuanto a la cuestión del aprender filosofía porque nuestra intención era ofrecer, desde entonces, algo que hiciera posible el aprender filosofía para los estudiantes de escuela pública. Entonces, es difícil decir algo con total certeza porque si, en el presente, me ubico en la categoría aprender, al mirar en retrospectiva hacia aquel momento, tal vez no me ubique en el aprender, sino en el enseñar filosofía.

J.D: —*Se podría decir que aprender filosofía está inmerso en los nuevos lenguajes, nuevos momentos, nuevas velocidades dentro de la era de la información y que obviamente, nos sitúa en la actualidad. Con base en eso, podría percibirse en los filósofos que se han destacado cierta tendencia a constituirse en “filósofos de los medios” —algo así como en el caso brasilero en donde están colocando a la filosofía en escenarios como la televisión, los cafés filosóficos y tal vez de virtualidad—. Una especie de masificación o efecto de masa en la filosofía. ¿Usted qué opina ante esto?, ¿quizás se podrían pensar en estas iniciativas como antimanales de filosofía o estarían más localizadas en el ámbito de la autoayuda? Es evidente que llegan a un público diverso y lego, pues no son eruditos en la filosofía, ni tienen nada que ver con la filosofía, pero parecen atractivos para el público. ¿Cuál es su opinión?*

S.G: —Es un poco difícil porque, de un lado, lo veo con cierta simpatía ya que prolonga el horizonte filosófico y lleva la filosofía a más gente y, a mí, eso me parece fantástico. El otro día conversaba con una persona con estudios de ingeniería y que no trabaja con filosofía. Estábamos en un almuerzo y me decía: —Yo vengo de mirar en el celular algunas conferencias de un filósofo y pienso que es muy interesante.

Y yo me quedé impresionado pues era alguien que conozco un poco y sé que no tiene ninguna relación con la filosofía, pero está siendo tocado por la filosofía y por este trabajo de un filósofo que hace conferencias por los medios. Algunos de ellos hacen un trabajo muy interesante y

competente, otros no tanto. Otros se dedican a la vulgarización de la filosofía y se quedan en algo muy frágil y flojo, en cuyo caso no estaría de acuerdo. Los primeros encontraron la fórmula para hablarle a las personas y aprovechan esta fórmula para decir cosas que son importantes, logrando quizás movilizarlas para pensar algo. Entonces, me parece interesante ese movimiento de la popularización de la filosofía o una “filosofía de masa”. Por otro lado, no tiene relación con el aprender filosofía porque la intención no es hacer que las personas practiquen la filosofía. La intención es divulgar la filosofía y llevar la filosofía a más gente, pero no de poner a estas personas a pensar la filosofía. Se trata de presentar a esas personas una manera de pensar con la filosofía, pero, en todo caso, una filosofía para ser consumida y no para ser practicada.

De un lado me parece interesante, pero de otro lado no abarca los horizontes de la práctica filosófica. Deja la gente muy atada a estas figuras y a estos personajes que hacen una práctica filosófica.

Enseñar filosofía y enseñar a filosofar

Entrevista con Antonio Campillo Meseguer



Oscar Iván Gámez Rodríguez
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Antonio Campillo Meseguer nació en Santomera, Murcia en 1956. Es un filósofo y sociólogo español que desde 1979 trabaja como profesor universitario en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Murcia (España). Entre el 2010 y el 2018 ha sido decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Murcia. En octubre de 2011 fue elegido presidente de la Conferencia Española de Decanatos de Filosofía y el 20 de abril de 2013 fue elegido primer presidente de la Red Española de Filosofía. Igualmente, ha sido director de la Revista *Daimon* y gran promotor de actividades de divulgación y posicionamiento de la filosofía en distintos ámbitos sociales a través de actividades como las Olimpiadas Filosóficas.

Es autor de múltiples publicaciones dentro de las cuales cabe resaltar libros como *Adiós al progreso. Una meditación sobre la historia* (1985, 2ª ed. 1995) Trabajo que fue distinguido como finalista en el XIII Premio Anagrama de Ensayo en 1985. *La fuerza de la razón. Guerra, Estado y ciencia en el Renacimiento* (1987, 2ª ed. 2008), *La invención del sujeto* (2001), *Variaciones de la vida humana. Una teoría de la historia* (2001), *El concepto de lo político en la sociedad global* (2008) y *Tierra de nadie. Cómo pensar (en) la sociedad global* (2015).

O.G¹: —¿Cuál es la importancia de la enseñanza de la filosofía en la educación media y universitaria?

A.C: —Creo que son dos situaciones diferentes. En la educación media, la filosofía es o debería ser una materia básica para todo el alumnado, por su propia naturaleza, por así decirlo, por su transversalidad a las distintas disciplinas. Es como el lenguaje, es decir, yo puedo ser o quiero ser médico o abogado, economista, historiador, pero hablo en castellano, aprendo en castellano. Por tanto, aprender la lengua castellana es un conocimiento, un aprendizaje básico, sea cual sea luego la profesión a la que me dedique. Bien, pues de manera análoga, podemos decir que ejercitar el pensamiento, que es la labor de la filosofía, aprender a ejercitar el pensamiento, es un aprendizaje básico, sea cual sea luego la profesión o la dedicación a lo largo de la vida. En ese sentido, en la educación secundaria e incluso primaria, refiriéndonos a la filosofía para niños, en todo el ciclo preuniversitario, la filosofía debería ser una materia común para todo el alumnado, precisamente por su papel formativo de carácter transversal.

Otra situación distinta se presenta en la universidad, pues aquí la filosofía se convierte en una titulación, entre otras, una titulación especializada que puede ser la de médico, abogado o filósofo. La filosofía se vuelve una profesión. Sigue siendo lo más común a todos los humanos, pero al mismo tiempo se convierte en una profesión. Ahora bien, también en el sistema universitario debería haber algún tipo de materias

¹ Las convenciones corresponden al entrevistador Oscar Iván Gámez Rodríguez (O.G) y Antonio Campillo Meseguer (A.C).

filosóficas comunes a todas las titulaciones, sé que en algunas universidades latinoamericanas es así, en Argentina, en Colombia, como es el caso de la Universidad Javeriana, hay universidades que sí tienen unas materias iniciales comunes, como ética y política, o filosofía de la ciencia, que se consideran básicas para cualquier carrera universitaria. En España esto no existe, de manera que al elegir, por ejemplo, matemáticas o medicina, no se estudia absolutamente nada de filosofía, por eso en nuestro país es tan importante la presencia de la filosofía en la secundaria.

O.G: —*¿Considera que es importante la enseñanza de la filosofía desde las primeras etapas de formación educativa?*

A.C: —Por supuesto, de hecho, en España ya se practica en algunos colegios, muchos maestros la utilizan como metodología docente, pero de manera voluntaria, y desde la Red Española de Filosofía, de la cual he sido presidente los últimos cinco años, le hemos pedido al Congreso de los Diputados que en la nueva ley educativa, que actualmente está en fase de negociación entre los partidos políticos, se instaure la educación filosófica para niños. Hemos propuesto expresamente que incorporen la filosofía para niños, sea cual sea la denominación que tenga, puede ser por ejemplo “aprender a pensar”, lo importante es que se incorpore al currículo de la educación primaria.

O.G: —*¿Cuál considera usted que es la relación entre filosofía y educación, y entre filosofía y enseñanza?*

A.C: —En mi opinión la enseñanza es una parte de la educación. Los niños y los jóvenes son educados, por así decirlo, por toda la sociedad, por muy diversos actores educativos: la familia, la escuela, el barrio, la comunidad, los medios de comunicación, internet, en resumen, como dice un conocido refrán africano: “Se necesita toda una tribu para educar a un niño”. Yo creo que en realidad los niños y las niñas son educados por todos los sectores sociales, mientras que la enseñanza es la institución específicamente creada para canalizar y profesionalizar la educación. Digamos que la enseñanza reglada es solo una parte del proceso más general de la educación.

O.G: —*¿Qué piensan sus estudiantes de la importancia de las clases de filosofía?*

A.C: —Nosotros hacemos todos los años encuestas y, en general, los estudiantes tienen una opinión bastante positiva de la enseñanza que reciben en la Facultad de Filosofía. Para decirlo en términos numéricos, tres cuartas partes de ellos valoran bien o muy bien la formación recibida. Desde luego, son críticos con algunos profesores, con algunas materias, por ejemplo, con la falta de prácticas, critican algunos aspectos del plan de estudios, pero en general están bastante satisfechos con la enseñanza filosófica que se les da en la Facultad.

O.G: —*Cuando tratamos la paradoja en el tema de la filosofía en términos de sí, como profesor de filosofía, enseñamos filosofía o enseñamos a filosofar, ¿cómo se siente respecto de la experiencia con sus estudiantes?*

A.C: —Es una dicotomía clásica: aprender filosofía o aprender a filosofar. En nuestro plan de estudios vemos que hay materias más históricas, profesores que enseñan la filosofía de los grandes autores del pasado, por ejemplo, la filosofía de Platón, la de Kant o la de Marx. En estos casos, el profesor es simplemente un transmisor, un instructor de los sistemas de pensamiento consagrados por la historia. En cambio, otras materias son más temáticas o problemáticas, como la ética, la lógica, la filosofía de la ciencia, porque en ellas se analizan y debaten problemas filosóficos como la justicia, la verdad, el poder, entre otras. Pero esa distinción es un poco convencional, porque se puede filosofar estudiando historia de la filosofía, y en materias como la ética o la epistemología también se hace historia de la ética, historia de la ciencia. Depende de la metodología docente, así que no importa la materia, lo que importa es cómo se enseña. Yo, por ejemplo, doy los dos tipos de asignaturas: doy una asignatura denominada “filosofía del siglo xx” que es histórica, pues en ella tengo que hablar de autores y autoras del pasado reciente; la otra asignatura es temática y se llama “filosofía y globalización”. Sin embargo, en ambas materias procuro

adoptar el mismo tipo de enseñanza, sobre todo que los alumnos hagan una serie de prácticas que les den la posibilidad de pensar por sí mismos, a partir de los textos de otros autores. De hecho, deben exponer en clase, elaborar un trabajo propio, comentar textos, debatirlos entre ellos, entre otras actividades. Lo importante es adoptar un tipo de metodología docente donde no haya simplemente un profesor transmitiendo conocimiento y monopolizando el discurso, sino que el alumno también participe mediante diversas actividades en el desarrollo de la asignatura. Yo voy animándolos, guiándolos, ellos eligen el tema que desean profundizar y tienen libertad para enfocarlo de una determinada manera. Veo más un problema de metodología docente que una dicotomía entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar. Ambas caras de la enseñanza filosófica no deben disociarse. El alumno debe ejercitar el pensamiento, debe aprender a pensar por sí mismo, pero también debe saber que no lo hace en el vacío, que no parte de nada, de cero, sino que lo hace a partir de lo leído, lo oído, de lo vivido, de las experiencias y conceptos que ha recibido de otros. La dicotomía me parece que debe ser relativizada, porque en la práctica pensamos a partir de lo que otros han pensado, se trata de que nuestro pensamiento se construya en diálogo con otros.

O.G: —*Enumere cinco aspectos fundamentales para la formación de un profesor de filosofía que responda a las exigencias de las realidades actuales.*

A.C: —Bueno, yo diría que en cuanto a sus conocimientos, un profesor debe conocer la historia del pensamiento y además debe conocer el estado de las ciencias sociales contemporáneas. No solo la historia de las ideas de los filósofos, sino también los grandes debates contemporáneos de la sociología, la economía, la política, y demás, porque creo que no se puede hacer filosofía sin contar con los aportes empíricos de las ciencias sociales, sin conocer las investigaciones que realizan los estudiosos de las sociedades humanas. Es lo que veo en mi propia experiencia: yo soy filósofo y sociólogo, así es que no puedo hacer filosofía política, filosofía de la historia, filosofía de la globalización, si no conozco la economía, la sociología, la

política, la historia, si no estoy al día con los estudios y debates que hay en estos ámbitos. Todos los filósofos han estado al día de los conocimientos de su propia época. Eso no quiere decir que se deba ser un enciclopedista, sino que no se puede filosofar en el vacío, porque se cae en especulaciones abstractas fuera de la realidad.

Primero, se debe tener conocimiento de la historia del pensamiento, pues no podemos cometer la ingenuidad de descubrir el Mediterráneo, sino saber que hay un archivo histórico de pensamiento riquísimo. Segundo, estar al día con lo que acontece en el mundo en el que vivimos y de los saberes que nos informan acerca de ese mundo. Tercero, y aquí entramos ya en la didáctica, tomarse en serio lo que significan las metodologías docentes: no basta que se enseñe, sino que el alumno tiene que aprender, y por tanto el profesor tiene que estar continuamente autocorrigiendo sus programas y sus métodos en función de cómo respondan los alumnos. El profesor tiene que estar dispuesto a dejarse corregir, es una condición básica para ser un buen profesor. En cuarto lugar, es imprescindible la claridad del lenguaje, un profesor tiene que ser capaz de traducir un texto de Platón, Hegel o Heidegger a un lenguaje común, esto es muy importante, una condición de la enseñanza es ser capaz de hablar claramente, sencillamente, con un lenguaje perfectamente comprensible, el profesor que utiliza con sus alumnos una jerga para especialistas no es un buen profesor. El que habla con claridad no es que sepa menos, sino que sabe traducir y darse a entender con sus alumnos, sabe pasar del lenguaje técnico al lenguaje común, y esa labor de traducción es una tarea fundamental de la filosofía. Y quinta: la vocación, el profesor debe disfrutar de las clases, la enseñanza no es un trabajo mecánico, si el profesor no disfruta de la docencia, si no se apasiona con el ejercicio del pensamiento, no lo transmite bien, por eso es una condición imprescindible. Estas son mis cinco condiciones para ser profesor de filosofía.

Disertación filosófica y didáctica de la filosofía

Entrevista con Miguel Ángel Gómez Mendoza



Bibiana Alexandra González Vargas

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

El profesor Miguel Ángel Gómez, ha realizado un postdoctorado en historia de la educación y pedagogía en el Centro Internacional de Estudios de la Cultura Escolar (Ceince-Berlanga del Duero- España) y en Universidad de Valladolid como becario de la Fundación Carolina en el año 2011. Es doctor en Educación por la Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle). Ha realizado estudios de maestría en Filosofía en la Universidad Javeriana-Bogotá en 1994. Igualmente, ha recibido su Diploma superior de investigaciones —maestría— en la, Université de Bordeaux I, Francia en 1992 y Diploma de Filosofía-Historia en la Universidad Babeş-Bolyai en Rumania. Gómez es profesor titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Sus áreas de desempeño académico giran alrededor de la historia de la educación y la pedagogía. Algunos de sus trabajos son *La investigación cualitativa: teorías y métodos*, *Teorías y enfoques contemporáneos en educación y pedagogía*, *Evaluación del contenido y los usos de textos escolares*, *Sociología de la educación* y *Didáctica y enseñanza de la filosofía*.

B.G¹: —*A propósito de las lecturas que se han venido adelantando enfocadas hacia la categoría de didáctica en el marco del Proyecto de Investigación Balance de la enseñanza de la filosofía, quisiéramos preguntarle, con base en sus reflexiones sobre educación, entornos escolares y evolución de saberes en distintas disciplinas ¿Cómo involucrar la didáctica con las transformaciones sociales y el entorno de los que aprenden?*

M.G: —La didáctica tiene unas modalidades, unas maneras de comprender, de estudiar, de determinar cuáles son esas transformaciones sociales, qué papel juega aquel que aprende, entonces la didáctica plantea, por ejemplo, que las transformaciones sociales se expresan en lo que ellos llaman didáctica, sobre todo en el entorno francés: prácticas sociales de referencia. Obviamente las prácticas sociales de referencia son expresión de las transformaciones sociales, estas pueden ser: los cambios, las evoluciones, las dinámicas de los saberes científicos, de los saberes culturales, también las prácticas sociales de referencia, tienen que ver con el uso social de esos saberes. Por ejemplo, se enseña química, física de una manera que el profesor logra conectar, en su curso, un contenido con las realidades sociales más allá del saber específico. Doy un ejemplo, la química, podría enseñarse una química enfocada hacia los problemas ambientales, estos tienen, obviamente, una dimensión social, entonces los profesores podrían, si tienen la opción, la posibilidad, de no enseñar una química orientada específicamente hacia el saber científico de la química en el marco de la escuela, sino que podrían darle un sesgo una orientación que digamos se relacione con la práctica cotidiana. Luego podríamos tomar la enseñanza de un saber escolar con más sentido, más aplicado, más conectado con la vida cotidiana, más orientado con la sociedad, con las dinámicas, y uno de los procedimientos más desarrollados en el presente, son las discusiones sobre los temas socialmente controversiales. En el campo de la didáctica, propiamente en las escuelas, se eligen unos temas socialmente complejos que se discuten y esos temas se convierten en el eje de los procesos de transmisión y comunicación de enseñanza y esos temas, socialmente

¹ Las convenciones corresponden a la entrevistadora Bibiana Alexandra González Vargas (B.G) y a Miguel Ángel Gómez Mendoza (M.G).

vivos, se trabajan con pedagogías activas porque solo es posible hacerlo de esa manera, el estudiante tiene que preguntar, tiene que utilizar una cantidad de referencias digitales, hacer entrevistas con otros sujetos sociales implicados en el problema. Desarrollar así muchos otros temas, por ejemplo, hay temas socialmente controversiales, el deporte, la violencia, la ética, riesgos ambientales, tecnología y bueno es interminable la lista de temas sociales y todos ellos relacionados de alguna manera con la filosofía.

B.G: —*Casi nunca he trabajado en colegio por eso no sé si estaré en lo cierto, pero, en lo poco que sé o que he podido vivenciar, esas prácticas sociales no se trabajan tan así, es decir, se quedan solamente en lo específico de la materia: la química pura o la física pura o incluso la filosofía. En cuyo caso, generalmente, solo se queda en lo histórico, en el recorrido histórico y no se va a los problemas sociales o a los problemas que tocan a los estudiantes.*

M.G: —Claro que hay un mecanismo que facilita y es que muchísimos textos, algunos libros de texto escolar, por ejemplo, están concebidos en esta perspectiva. Si el profesor usara esos textos es posible que tuviera una herramienta a la mano, un manual que le permita operar y plantear otras perspectivas y salir del enfoque que usted esboza. Una perspectiva de transposición del saber sabio, que llamaría Chevallard, en saber escolar, esas transposiciones pueden ocurrir sin hacer relaciones con nada externo a la disciplina científica o, también, puede ser como lo hemos planteado, conectado a relaciones externas.

B.G: —*Algunos autores afirman que la didáctica va más allá de la trasmisión de saberes de unos que saben a otros que ignoran. Para entender un poco más el asunto de la didáctica ¿podría usted ampliarnos el significado de la expresión “transposición didáctica”?*

M.G: —Bueno el concepto de transposición didáctica surge fundamentalmente de la enseñanza de la matemática y de la escuela primaria francesa. Los franceses crean unos institutos de investigación, llamémoslo

así, para la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria, porque, entre otras razones, en el contexto de la cultura francesa y en la tradición de la educación francesa, la matemática ha ocupado un lugar destacado dentro de la formación. La matemática, junto a la lengua francesa, saber matemática, tener una buena formación matemática es o era, entre comillas, un sello de la escuela francesa en la primaria. En la secundaria enseñar bien matemáticas y tener una buena formación matemática era un asunto que para ellos era importante, creo que sigue siendo importante, quizás.

B.G: —*¿De qué periodo estamos hablando?*

M.G: —Estamos hablando de los años setenta del siglo pasado, esto surge porque hay problemas para enseñar la matemática, dificultades en la transición de la primaria a la secundaria en aprendizaje por parte de los niños. Entonces, ellos consideran que la forma de enfrentar este problema es investigando y planteando alternativas de enseñanza de la matemática. Luego, la base del concepto transposición surge en ese contexto. Ahora bien, ¿qué es la transposición didáctica? La transposición didáctica, en su definición más elemental, es la relación que hay entre el saber sabio —ellos llaman el saber sabio al saber científico— y su tránsito a otros espacios de comunicación —escolar, por ejemplo—. Entonces, hablamos de saber sabio tradicional para referirnos al consolidado de la química, de la física, de la matemática, de la biología, de la historia, de la sociología, de la filosofía, todos ellos pueden ser, en algún sentido, saberes sabios. ¿Qué pasa con estos saberes cuando se llevan o se transponen a otro ámbito diferente al que se elaboraron inicialmente? El ámbito de producción del saber sabio o de la investigación corresponde a las instituciones que investigan, por ejemplo, las universidades, allí se produce, se publica, se hacen experimentos, se hacen investigaciones, entre otras actividades, se produce conocimiento de carácter científico en el campo respectivo. Este sería un sentido básico de la expresión llamada “transposición didáctica”. Cuando ese conocimiento se lleva a un ámbito escolar, en la escuela primaria o el colegio, en la educación media o la educación elemental, Chevallard —que es uno de sus creadores—, matemático él, afirma que se surte un

proceso de transposición y ese proceso genera un nuevo producto que se llama, digámoslo así, saber escolar. Claro, saber enseñado. El proceso es más complejo de lo que yo pueda decir aquí, hay una serie de variables que muestran que lo que ustedes plantean en la pregunta, no corresponde a un mero proceso de transmisión. Si bien se puede afirmar que transmisión es comunicación de un emisor y un receptor, que se entienden y en cuya relación todo fluye —idealmente—, en el ámbito escolar no sería posible sin la didáctica. Así, algunos consideran que esta perspectiva comunicativa no merece atención. Luego, por diversas razones, la idea de transposición se lleva a otros campos diferentes a la enseñanza de la matemática —donde surgió— entonces se empieza a utilizar en ciencias sociales, en la enseñanza de la geografía, de la historia, de las ciencias naturales. Claro está que, en la filosofía, entre otras razones, por la dificultad en saber qué es exactamente ella, a diferencia de otros campos o saberes escolar, la transposición no ha tenido una recepción entusiasta.

Ahora, el “modelo” que desarrolla la trasposición didáctica involucra diversos factores que intervienen y Chevallard los va a englobar en la expresión “noosfera”. Esto es, todo aquello que acontece en la sociedad respecto a lo que se enseña, ¿entonces qué sucede en la noosfera? Los ministerios de educación plantean políticas sobre la enseñanza, sobre cómo y cuáles contenidos se deben enseñar, los libros escolares se vinculan socialmente a través de sus contenidos y usos, hay producción científica, hay temas que se discuten, y demás. La transposición didáctica está atravesada por un contexto más amplio a la transmisión escolar antes descrita de manera muy esquemática; pero en ese “modelo”, la teoría y la práctica de la transposición didáctica sí logra plantear una configuración muy interesante para dar cuenta de las dimensiones sociales, de lo que se hace con el saber y el conocimiento en la escuela. Por esto creo que, desde esta perspectiva, la filosofía escolar —transpuesta— podría entenderse mejor o lo que queda de ella en la escuela. En el presente, la transposición se articula con una teoría más antropológica, como complemento y apertura a nuevas comprensiones y realidades de la educación escolar, esto es evidente en las obras relativamente recientes de Chevallard.

B.G: —¿Es conveniente entender estos conceptos “transposición didáctica”, “disertación”, “noosfera” como una transformación de saberes, como un lugar más elevado de la educación?

M.G: —Bueno, la disertación tiene una lectura un poco aparte, miremos, ¿qué es lo que pasa con la disertación? La disertación, por lo menos como género escolar de enseñanza de la filosofía, es otra de aquellas expresiones y experiencias que surgen de una cultura escolar o pedagógica nacional, en este caso, una vez más, la francesa; y es que las culturas tienen también sus expresiones educativas. Podemos hablar de una cultura pedagógica alemana, una cultura pedagógica española, incluso, nosotros tenemos nuestra cultura pedagógica, y esas culturas pedagógicas tienen su sello de identidad. Aquí es donde creo que es posible entender el papel que ocupa este medio de expresión oral y escrito de la filosofía enseñada en la escuela o de lo que resulta cuando se enseña filosofía a los alumnos. En la tradición de la enseñanza francesa escribir bien, expresarse bien en un escrito, el uso de la lengua materna en este caso, es un asunto que se considera fundamental. En Francia, por exagerar un poco, se convierte en una especie de sello de identidad. Ser francés en la escuela es —o era, porque esto también está en crisis y es discutible— hacer disertaciones y no referidas solo a la enseñanza de la filosofía, sino también a la enseñanza de la literatura. La disertación es un producto cierto, es un dispositivo, es un objeto sobre el cual hay manuales sobre cómo hacerlas. Tiene una estructura, una lógica, una introducción, un cierre; tiene unas exigencias de citación y de elaboración propia de argumentos; pero la disertación también tiene sus críticos, como es el caso de Michel Tozzi, conocido profesor y practicante del filosofar en la escuela y otros ámbitos de la esfera social. Tozzi, por ejemplo, considera que en la escuela hay que introducir y tomar en cuenta otros procedimientos, otras maneras, que la filosofía misma en su tradición ha usado: los aforismos, la novela filosófica, el poema, el teatro filosófico, la obra teatral con una intensión filosófica, las cartas, los ensayos, entre otros. Afirma Tozzi —y creo que tiene razón— que no es cierto que la única manera de formar a los jóvenes

en la filosofía y el filosofar sean mediante la disertación y el comentario de texto. Para ello muestra una abundante evidencia histórica de cómo la filosofía misma las ha usado y concebido. Luego, esta crítica a cierto logocentrismo y a la lección frontal del profesor de filosofía, que subyace en la obra de Tozzi y su equipo, permitió abrir la filosofía en la escuela a nuevas experiencias y posibilidades expresivas, insisto, nada extrañas o ajenas a la filosofía occidental, a otras posibilidades de formación.

Ahora bien, la disertación está asociada a una tradición de la enseñanza francesa que está en crisis por diversas razones. Una de ellas es que la escuela y, en general la educación, como muchos otros factores — en Colombia también—, se ha hecho más democrática, más pública y los jóvenes que llegan a las escuelas, digamos elitista para épocas como las de las décadas de los años sesenta y setenta —ver la obra de Pierre Bourdieu sobre lo que él llama los “herederos”— provienen de diversos sectores sociales. De este modo, las escuelas públicas de la república francesa se han tenido que abrir a los hijos de los obreros, a los hijos de los campesinos, de los emigrantes. Como es de esperarse a causa de los desequilibrios sociales, estos nuevos públicos, estos jóvenes que llegan a la escuela pública francesa, no tienen capitales culturales tan sólidamente consolidados para escribir, hablar, expresarse en un francés culto. Esos ejercicios pudieron funcionar cuando la escuela no era un asunto para todos, pero con los procesos de democratización, los jóvenes que llegan ya no leen como espera el profesor filosofía, no escriben como espera el profesor de literatura, no se expresan como espera el profesor de arte y, en consecuencia, la disertación dista de tener la calidad que en alguna época tuvo o pudo haber tenido en la escuela y en la escolaridad. Sobre esto hay obras históricas y sociológicas que explican bien lo que pasó.

Ahora bien, la disertación se mantiene porque la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria francesa, como lo que sucede aquí en Colombia y quizás en otros países, está asociada a una consideración que se defiende en los programas de enseñanza universitaria institucional de

la filosofía. A saber, esta debe enseñarse como se enseña en la universidad, por lo menos eso se dice, pero la realidad parece mostrar otras cosas —recordemos la “transposición”—. Volviendo a la argumentación, en el contexto francés, quienes elaboran los programas de filosofía para la secundaria, los contenidos, hacen parte de una comisión integrada por profesores universitarios, seleccionada por el ministerio. Estos profesores universitarios elaboran unos temas y unos conceptos que los profesores del liceo —especialmente de los grados 10º y 11º del liceo—, deben enseñar a través del comentario de texto o a través de la disertación. Esa es la dinámica más tradicional de enseñar filosofía que critica, entren otros, Michel Tozzi.

Digamos también que la disertación tiene una particularidad. En el bachillerato francés, y el rumano también, existe el llamado “Bac”, el equivalente a la prueba de Estado que presentamos cuando terminamos la educación secundaria en Colombia “Prueba saber” o “examen ICFES”, para los de mi generación. Pero aquí nosotros despachamos el asunto en un día —antes eran dos días— a través de unas pruebas estandarizadas. Usted responde y se remiten los exámenes a Bogotá. Allí se hace todo el tratamiento informático de los resultados. Esa es la concepción de la prueba. En Francia no sucede así y en otros países tampoco. Los jóvenes del último grado o del liceo tienen que hacer un examen que dura más o menos una semana. Entonces, por ejemplo, se preparan en un deporte, en educación artística en donde escogen teatro o danzas, entre otras expresiones y eso se evalúa. Escogen una lengua extranjera y se evalúa la lengua extranjera, la matemática se evalúa. Llegamos entonces a la disertación, que es el asunto que nos ocupa. En filosofía y en literatura tiene que hacer una disertación. Hay un jurado de profesores externos a la institución escolar que les dan un tiempo a los alumnos examinados para que hagan la disertación; luego, la sustentan y, al final, los profesores se reúnen a calificar las disertaciones. No obstante, es muy difícil ponerse de acuerdo sobre lo que es una “correcta” y “buena” disertación como criterio de evaluación. Los jurados se enfrascan

en unas discusiones prácticamente interminables. En la industria editorial francesa se publican libros donde cogen esas disertaciones y le dicen al potencial usuario —o sea a jóvenes que se van a preparar para este examen “Bac”—, “miren lo que no deben hacer”, “estas son las disertaciones de mala calidad”, “así no debes hacer”. Todo este asunto lleno de detalles menores que les relato es impensable en nuestro medio.

Agreguemos algo más. Michel Onfray, en su libro *Antimanual de filosofía*, se burla de toda esta ritualidad escolar en la enseñanza de la filosofía porque, según él y teniendo en cuenta que en Francia se califica de 1 a 20 puntos, el promedio que se logra con estas disertaciones es, si acaso, un 5. Además, si se es optimista, no pasan la prueba más de 5. Todo esto para concluir que la tal disertación dista de ser un ejercicio satisfactorio y que se ha convertido, según Onfray, en una tortura para el alumno, para el joven, pero a pesar de todo ello, continúa exigiéndose.

B.G: —¿Pero esas disertaciones, ante esas notas tan bajas, cabría también la posibilidad de plantear que hubo un mal proceso desde el principio?

M.G: —Ellos se preparan desde temprano, desde primaria en lectura y todo este tipo de materias. Quizá el asunto no esté tanto en la mala preparación sino en la complejidad y exigencia del ejercicio llamado “disertación”.

B.G: —¿Esa disertación se hace basada en un tema específico?

M.G: —Se les da un tema y unas nociones filosóficas relacionadas con este. Se definen dos textos o fragmentos de obras filosóficas y, a partir de eso, tienen que preparar la disertación. La disertación tiene un inicio, un desarrollo y un cierre, pero exige que el autor que la elabora, exponga su punto de vista con algún grado de originalidad. Y, además, tiene que usar al autor de referencia de una manera tal que la citación sea pertinente. Es evidente que, a una edad tan temprana, no es tan fácil hacer el uso de un fragmento de Sócrates o un fragmento de Nietzsche. Entonces ellos se

encuentran con que los jóvenes intentan hacer un escrito que dista de ser lo que se espera; pero, por otro lado, también se discute mucho la crisis de la escuela republicana, discuten acerca de cómo los niveles han caído y la existencia de generaciones de analfabetas; que no saben expresarse en la lengua materna, lo que los hace incultos por el uso bárbaro del lenguaje. Obviamente hay liceos de elite cultural en los cuales todavía no se manifiesta de manera tan aguda el problema; pero en los liceos de las periferias es absolutamente evidente. Incluso hay películas, como “El muro”, que hablan sobre eso. Esta película muestra qué es lo que acontece con la enseñanza de la disertación, la expresión escrita, la expresión oral. Estos jóvenes tienen otra relación con los textos y los libros. De hecho, esto lo estamos viviendo nosotros a nuestra manera, no solamente ellos.

B.G: —*Siguiendo esa misma lógica de ampliar el significado de la disertación, queremos preguntarle ¿cómo se logra que un estudiante participe en esa lógica de la disertación?*

M.G: —Bueno, allí hay un principio básico en la literatura y en la filosofía. Como al alumno se le ha preparado desde la primaria, por lo menos en términos ideales, hay una continuidad en una formación de lengua, en una formación del uso oral y el uso escrito. Además de eso, el aprendizaje de la lengua materna en la escuela está asociado a una formación gramática, a una formación comunicativa más sólida, entonces los grados anteriores contribuyen poco a poco, a cada uno, y brindan su aporte para que el estudiante, a medida que va ascendiendo de grados, vaya reuniendo una serie de habilidades, conocimientos previos y competencias, por decirlo de alguna manera. De tal manera que los profesores de los últimos grados de liceo dan por hecho que sus colegas de los cursos anteriores han hecho bien su trabajo. Bueno, esa es la consecuencia de un trabajo bien hecho. De allí que se suponga que los estudiantes saben hablar, saben escribir. Ahora bien, esto no siempre es así, lo sabemos, pero es la idea.

B.G: —*¿En Colombia sería posible pensar en realizar un ejercicio como estos en un colegio público, por ejemplo, en donde hay tanto problemas y situaciones particulares?*

M.G: —En principio, yo creo que estos ejercicios se pueden hacer. Obviamente, la apuesta es fuerte para el profesor. En primer lugar, el llamado a tener claridad sobre esto es al mismo profesor. También es un asunto de paciencia, la escritura exige un ejercicio paciente de construcción del texto. Además, los textos filosóficos son complejos, su significado es muy abierto o exige unos conocimientos previos que no tiene un joven necesariamente. De hecho, muchas veces, no tiene por qué tenerlos. Todo esto dificulta el ejercicio de la disertación. En consecuencia, la disertación podría terminar convertida en una especie de ejercicio de escritura, “descafeinado”, por decirlo de alguna manera, quitándole intensidad a la situación. Es uno de los riesgos inevitables.

B.G: —*Si consideramos la disertación como una exposición de argumentos que se entiende como un cultivo sobre la lengua materna. ¿Esta disertación podría ser considerada como un ejercicio espiritual, como un ejercicio sobre sí mismo, que conlleva a realizar un ejercicio filosófico y, a su vez, implica una experiencia?*

M.G: —Bueno, es todo lo que usted acaba decir y algo más. No es un ejercicio sobre sí mismo ni una experiencia, porque la disertación no es una expresión de la subjetividad del joven sin más. Quizás por una sencilla razón, si la comisión de enseñanza de la filosofía que está anexa al Ministerio de Educación, elabora los conceptos y las nociones, escoge las lecturas, pues esta no es, en principio, una experiencia sobre el sujeto, sino sobre la escritura y sobre la lectura de textos, y una elaboración propia de plantear una argumentación. Si bien es una argumentación atravesada por el yo —autor—, el alumno no se puede despachar en un escrito en donde se vuelque a hablar en primera persona, eso de la primera persona hay que relativizarlo. Se debe pensar la noción del concepto según los textos y según el tema dado, pero no es tampoco elaborar conceptos en el sentido de la enseñanza en bachillerato, quizá se piense en eso en la universidad. Se trata del profesor encontrando sentido al texto, estableciendo relaciones, entendiéndolo en profundidad y el joven tratando de aprender y de seguir esa misma lógica. Quizás este ejercicio se relacione con la comprensión y

uso consciente de conceptos antes que con su repetición mecánica, tarea difícil, es evidente, incluso para la enseñanza y aprendizaje universitarios de filosofía, ahora pensemos esto en la educación media.

B.G: —*Incluso podríamos pensar que es un tránsito también a un momento más íntimo. No sé si podríamos poner el ejemplo de Rousseau cuando hace una serie de reflexiones en su libro un poco más en primera persona, todo el tiempo habla de sus experiencias, incluso en un tono anecdótico, vuelve a su niñez y señala una serie de experiencias espirituales en el texto, no sabemos si ese ejemplo de confesión podría ser considerado como una disertación*

M.G: —No en sentido estricto. Si bien la confesión es un género que también la filosofía ha cultivado, la escuela no la ha tomado en cuenta. Porque, volvemos al argumento inicial, en el ámbito de la escolaridad tradicional de la filosofía, se privilegia una oralidad y una escritura centrada sobre lo conceptual. “Objetivo”, quizás se pueda decir así y no tanto sobre la experiencia del “yo” que escribe y habla de su experiencia con actitud filosófica de sabiduría, a la manera de Pierre Hadot o Emil Cioran.

B.G: —*Desde la licenciatura en las universidades podríamos decir que, a nosotros como licenciados, nos hace falta mucha didáctica y pedagogía, pues no hay áreas específicas que preparen bien a los futuros licenciados en filosofía, las explicaciones se quedan en la clase magistral y en la lectura de los textos, pero nunca o casi nunca se conecta esto con la realidad del mundo. De este modo, los futuros licenciados salen a enfrentarse al mundo real, al colegio y, como es de esperarse, el choque es muy fuerte porque se siguen ejerciendo las clases magistrales y la lectura de textos, pero no se hacen las relaciones con la cotidianidad, ¿por qué es tan difícil hacer ese tipo de conexiones en la escuela o mejor en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato?*

M.G: —Sí, pero la didáctica también tiene manifestaciones instrumentales, innegables, operativas, sobre conceptos como disciplina. La didáctica tiene su utilería —“caja de herramientas”—. Reconocemos que para algunos de sus críticos universitarios y más en la filosofía, resulta excesivo llegar a

ese grado de instrumentalización. Doy ejemplos, hay una profesora suiza, Nathalie Frieden, que enseña didáctica de la filosofía en la formación de estudiantes de filosofía que serán luego profesores de secundaria y primaria de esta disciplina. Si uno mira su propuesta didáctica y de formación, los cursos son una preparación muy específica; es decir, pone a los estudiantes, a los futuros profesores, a dar clases, los registra, los graba, después desmontan esa grabación y la analizan, —usted hizo esto, usted hizo aquello, usted gastó tanto tiempo en esto—. Eso no suena nada musical en nuestro medio, pero es una manera de enseñar la filosofía para determinar ciertas habilidades de enseñanza en su público. De esta manera, los estudiantes no pueden irse a hacer imitación de lo que hicieron sus profesores universitarios con ellos; sin duda, profesores eruditos y profundos en lo que saben. No obstante, eso no es posible pues, si lo hacen, quizás estén condenados al fracaso. La buena voluntad no es suficiente. Es la didáctica la que ofrece herramientas para resolver las dificultades que conllevan su enseñanza, en este caso la filosofía.

B.G: —*¿Y los profesores, deben desarrollar su propia didáctica dependiendo de la clase de filosofía?*

M.G: —Obviamente no hay recetas en esto, pero si hay unos parámetros. Por ejemplo, que los estudiantes participen en el contexto de las tareas, que se motiven al leer el fragmento de un texto, ¿pero para qué, para querer qué? El profesor es el que propone el objetivo de la enseñanza y dispone la evaluación, si es que le interesa evaluar. Cuando uno es profesor sea de primaria, secundaria, universidad, el proceso de transmisión no es lineal, algo sucede en la cabeza del joven, sería bueno saber qué es lo que sucede allí. Eso es lo que busca la didáctica.

B.G: —*En el contexto actual, en donde los estudiantes circulan en medio de dinámicas como Internet, la simplicidad del tiempo, la plasticidad y el desinterés, la falta de concentración con serios vacíos sobre la cultura general ¿es posible enseñar filosofía?*

M.G: —Hay dos principios de respuesta. En educación hay una perspectiva según la cual hay que asumir una posición radical sobre estas dinámicas. Posturas que dicen no, no vamos a traer esto a la escuela, no hay espacio para estas nuevas realidades, estas nuevas maneras de ver la realidad. La escuela, los profesores, los estudiantes, deben volver a estos principios tradicionales de autoridad. No hay nada que discutir, dicen algunos. ¿Quién lo dice? Entre otros, lo dice la compañera de Heidegger, Hannah Arendt, quien habla de la autoridad de la tradición de la cultura, lo cual significa conservar una responsabilidad de parte de los adultos. Mientras otros se van al otro extremo, dicen que la escuela debe ser permanentemente actualizada. En una dinámica imparable, la escuela debe digitalizarse, debe volverse virtual. La escuela debe utilizar toda esta tecnología, pues no vamos a cerrarle la puerta. En este sentido, ya no hay profesor de educación media o primaria que no tome en cuenta los cambios del tiempo porque, de no hacerlo, se crea la sensación de ser un profesor anacrónico.

Ahora bien, hay perspectivas filosóficas que se prestan para entender y situar a la enseñanza de la filosofía en este complejo escenario o ambiente digital. Escuchando algunos profesores que han participado en este *Primer Seminario Internacional Filosofía y Enseñanza* realizado en la UPTC, como el profesor Espinel y el profesor Gallo, para citar solo dos ejemplos, quienes analizan las prácticas de la filosofía como experiencia y sabiduría, cazan perfecto con las nuevas expresiones audiovisuales y narrativas digitales. La filosofía se desplaza o es “descolocada” de sus espacios y medios de expresión asociados a la oralidad y escritura ilustrada moderna para abarcar otras posibilidades, nuevas prácticas, nuevas experiencias de otro orden. Es allí donde los estudiantes asocian la filosofía con la pintura, con las artes plásticas, con la literatura, con el cine. Los jóvenes hacen tareas, producen imagen, pequeños cortos, producciones audiovisuales en donde crean conceptos filosóficos. Todo esto está en ciernes, pero hay evidencias de que para allá también se camina; claro está, no hay consenso sobre si esto es o no filosofía, pero está sucediendo y seguirá sucediendo con universidad o sin universidad.

Se considera que las prácticas universitarias conllevan al desarrollo de unos saberes específicos. Debido a esto, un profesor universitario entra en conflicto entre el querer desarrollar saberes científicos especializados y el asunto de implementar didácticas que fortalezcan su clase, ¿cómo poner en conversación estas dos preocupaciones?

Hay intentos de conectar estos “mundos”. La didáctica de la filosofía o del filosofar es una prueba de ello. Claro, en el presente hay más preocupación por los problemas de la enseñanza de la filosofía, pero estas preocupaciones no afectan la manera de enseñanza universitaria. Hay toda una discusión al respecto en donde algunos consideran necesario darle cabida a las didácticas y a la enseñanza. La filosofía tiene otros métodos como el seminario, pero si uno se pone a analizar el seminario, es otro tipo de experiencia a la cual no todo el mundo está dispuesto a someterse pues se supone que un seminario no es la demostración de un saber o el dominio de un tema por el profesor. Obviamente, supone este dominio pero es, ante todo, una elaboración conjunta de aquellos que asisten al tema del seminario. Aquí se sabe de dónde se parte, pero no a dónde se va a llegar y eso exige un alto grado de responsabilidad. No se puede ser un estudiante pasivo y el profesor tampoco puede llegar a hacer una demostración de erudición. Por el contrario, se debe contribuir a la elaboración y al debate en medio del seminario. En filosofía, el seminario alemán es un ejercicio muy exigente y pocos profesores lo hacen —me incluyo— y pocos estudiantes están dispuestos a acogerse a esta experiencia porque implica mucho trabajo. Lo que se requiere son profesores más activos, dispuestos a probar otras prácticas, otros métodos diferentes a los clásicos. ¿Cuántos profesores de filosofía están dispuestos a reconocer que en Colombia la enseñanza de la filosofía tiene problemas?

Sobre los autores



Adriana M. Barrionuevo

Doctora en filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba y Especialista en educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Actualmente se desempeña como profesora en la cátedra de pedagogía y dicta el Seminario Escuela y Construcción de la subjetividad en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Es investigadora de la Secretaría de Ciencias y técnica de la misma Universidad, se centra en temáticas afines a la enseñanza de la filosofía y filosofía y educación, sobre todo desde los aportes de las filosofías postestructuralistas. Se dedica también a la formación docente en el Instituto Superior Carlos Leguizamón de gestión pública del Ministerio de la Provincia de Córdoba.

Bibiana Alexandra González Vargas

Magister en Educación y licenciada en filosofía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, profesora catedrática del área de ética y política de la misma Universidad, así como en la Universidad Santo Tomás sede Tunja. Asistente en los procesos de acreditación de alta calidad de los programas de Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación en la UPTC. Perteneció al Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE) desde el año 2010 en sus líneas: filosofía de la educación, enseñanza de la filosofía y filosofía e infancia, realiza proyectos concernientes al área de la educación, la pedagogía y la enseñanza de la filosofía. Entre sus publicaciones están: “Cuidado de sí como principio educativo” en la *Revista Educación y Ciencia* de la Facultad de Educación de la UPTC, “Apropiaciones y experiencias pedagógicas de Filosofía e Infancia en Colombia” en la *Revista Praxis & Saber*. El capítulo de libro titulado “La noción de Parrhesía, el maestro y el cuidado de sí” incluido en el libro de investigación *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. Así mismo, ha participado en eventos nacionales e internacionales con ponencias resultados de los diferentes proyectos de investigación de los que ha hecho parte.

Campo Elías Flórez Pabón

Ph.D. en filosofía de la Universidad Estatal de Campinas, Brasil (2018). Magister en filosofía (2012), Universidad Industrial de Santander, Colombia. Licenciado en Filosofía (2004) por la Universidad San Buenaventura en Bogotá. Actualmente es profesor de filosofía de la Universidad de Pamplona, Especialista en Gestión de proyectos informáticos de la misma Universidad (2007). Miembro del Grupo en Investigación Conquiro y miembro del Grupo de Investigación Instituciones Jurídico Procesales del programa de derecho de la Universidad de Pamplona. Líder del proyecto CEIPARI, blog UNICAMP, Brasil. Posee experiencia en el área de educación en filosofía, filosofía política, religión, hermenéutica y filosofía de la educación.

Carlos G. Juliao Vargas

Magíster en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, Universidad Católica de París, Institut d'études sociales (Francia). Estudios de Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Licenciado en Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Estudios en Filosofía del Seminario Mayor Padres Eudistas, Universidad San Buenaventura. Director de Investigaciones de la Sede Principal, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Miembro de los Grupos de Investigación “Ciudadanía, Paz y Desarrollo” e “Innovaciones educativas y cambio social” (UNIMINUTO).

Desidério Murcho

Candidato a doctor en filosofía en el King's College de Londres donde es becario de la FCT y tutor en lógica, ética y filosofía de la religión. Es magister en filosofía del lenguaje y de la conciencia (1992-1999) y licenciado en filosofía por el Departamento de Filosofía de la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa. Como filósofo, profesor y escritor enseña en la Universidade Federal de Ouro Preto, en Minas Gerais (Brasil) desde el 2007. Es miembro fundador del Centro para la Enseñanza de la Filosofía de la Sociedad Portuguesa de Filosofía.

Diana Ximena Mora Vanegas

Estudiante de pregrado en la licenciatura de filosofía en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC, Semillero de investigación: Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación, GIFSE. Líneas de investigación Educación, escuela y sociedad: problemáticas y nuevas perspectivas, y filosofía, genealogía y educación. Sus áreas de interés son humanidades, filosofía, idiomas y literatura, estudios literarios, ciencias sociales, ciencias de la educación, educación de infancia.

Ivan Louis Schwengber

Candidato a magister de la Unochapecó, graduado en Filosofía de la facultad de filosofía de Nuestra Señora de la Inmaculada Concepción (1999), con profundización en historia y psicología de la educación. Posgrado en metodología de la enseñanza de la filosofía, sociología y gestión escolar. Tiene experiencia en el área de enseñanza de la filosofía e historia para secundaria y gestión escolar. Investiga en el área de formación humana, educación crítica, filosofía de la educación, eco pedagogía y formación de profesores.

Ienerlon Arlan Schütz

Es candidato a doctor en educación de las ciencias de la Universidad Regional del Noroeste de Estado de Rio Grande del Sur (UNOJUI), Magister en educación de las ciencias (UNOJUI), Especialista en filosofía de enseñanza de historia de la UNIASSELVI y Licenciado en Historia y Sociología de la misma institución. Becario CAPES. Área de investigación: modernidad, educación, infancia, política, Hannah Arendt. Participa del grupo de estudios sobre: teoría crítica y educación; estudios hermenéuticos y teorías pedagógicas y dimensiones éticas y políticas en mostrado y doctorado de educación en las ciencias (UNOJUI).

Jenny Patricia Acevedo Rincón

Ph.D. en Educación de la Universidad Estatal de Campinas, Brasil, Magister en Docencia de las Matemáticas (2010), Universidad Pedagógica Nacional, Colombia (2018). Especialista en Educación Matemática, Universidad de Industrial de Santander (2004), Colombia, Licenciada en Matemática (2001) por la Universidad Industrial de Santander, Colombia. Actualmente es profesora de matemáticas de la Universidad del Atlántico. Posee experiencia en el área de educación matemática en formación de profesores de matemática, visualización y metodología LS.

Juan Guillermo Díaz Bernal

Es Doctor en Educación, historia e historiografía de la educación por la Universidad Federal de Uberlândia, MG (Brasil) con beca de estudios otorgada por la Organización de Estados Americanos (OEA) y el grupo Coímbra de Universidades Brasileñas (GCUB), participó de proyectos investigativos financiados por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior CAPES (2013-2017) en áreas del conocimiento tales como filosofía de la educación, tecnología y sociedad de la información. Realizó su formación de Maestría en educación (2012) y Licenciatura en filosofía (2010) en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, donde labora como docente de Escuela de Filosofía, Facultad de Educación. Participa del grupo de investigación de Colciencias: Filosofía, Sociedad y Educación, GIFSE.

Julián Cárdenas Arias

Candidato a Doctor en Filosofía de la Universidad Santo Tomás, Magíster en Filosofía Latinoamericana, Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente es docente e investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Pertenece al proyecto estratégico Marfil –Marginalidad y Filosofía- de UNIMINUTO, al Grupo de Investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad del Departamento de Filosofía de UNIMINUTO y el Grupo de Investigación Interinstitucional Tlamatinime. Coautor de los libros *Estamos Siendo. Ontología en Poetas Latinoamericanos* (2016) editado por COLCIENCIAS y la Universidad Santo Tomás y *Comunidades de diálogo. Una apuesta hacia la identidad y la creatividad social* editado por UNIMINUTO.

Leonardo Marques Kussler

Es candidato a doctor en filosofía (PROSUP/CAPES, 2014-2018), Maestría en filosofía de la misma institución (Becario PROSUP/CAPES, 2012-2014). Graduado en Filosofía de la Universidad del Valle de Rio de los Sinos (UNISINOS) (2012). Es revisor, consultor de la lengua portuguesa y traductor (inglés) de periódicos y libros hace algunos años, con énfasis en textos académicos. Participó de los proyectos de investigación, Gadamer, intérprete de Platão: a atualidade da metafísica dialética na hermenêutica, *Hermenêutica e[m] Filosofia e Literatura (CNPq) e Filosofia, Jogo e Futebol (CNPq)*, en la modalidad de investigador IC UNIBIC/UNISINOS, orientado por el Doctor Rohden, por más de tres años, además de ser afiliado al GT Filosofía Hermenéutica, de la ANPOF. Las áreas contempladas en su investigación, actualmente son: Platón, Hadot, Foucault, Hegel, la filosofía como modo de vida, RPG (Role-playan) e pensamiento Oriental (Escola de Kioto).

Lizelh Ximena Castro Palarroyo

Licenciada en Filosofía de la UPTC, investigadora del grupo de Filosofía, Sociedad y Educación, GIFSE. Líneas de investigación son: enseñanza de la filosofía, filosofía política y educación filosófica. Ha participado en eventos de divulgación con trabajos como *La “torsión” metodológica en la obra de Michel Foucault: del estudio de dispositivos de poder al estudio de la ética* y, a propósito de esta investigación, se publica un capítulo de libro titulado *El “último Foucault”: un método de saber acerca de la constitución del sujeto ético* en el marco del proyecto *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*.

Maria Luisa Ribeiro Ferreira

Profesora catedrática de la Facultad de letras de la Universidad de Lisboa, allí dio clases de filosofía moderna, didáctica de la filosofía, filosofía de la naturaleza y del ambiente, filosofía del espacio público,

filosofía de género. Ha publicado múltiples artículos de filosofía en revistas especializadas y ha participado como coordinadora de libros en varias ocasiones. Tiene treinta libros publicados tanto individualmente como coordinadora, en las áreas de didáctica de la filosofía, filosofía de género, filosofía de la naturaleza y del ambiente, filosofía moderna (expresamente sobre Spinoza). En el ámbito del Centro de la filosofía de la Universidad de Lisboa, Coordinó proyectos que pertenecen a las direcciones de la Sociedad Científica de la Universidad Católica Portuguesa y de la Sociedad de Ética Ambiental. Es miembro de GT Benedictus de Spinoza, de la Universidad Estadual do Ceará, Brasil; Del seminario Spinoza, España; de la Asociación des Amis de Spinoza, França; e da Acción Integrada Hispania, Portugal.

Michel Tozzi

Profesor emérito en ciencias de la educación por la Universidad de Montpellier. Ha escrito numerosos artículos y libros que buscan acercar la filosofía tanto a los adultos como a los jóvenes. Ha sido animador del café filosófico de Narbonne desde 1996 y es uno de los cofundadores de la Universidad Popular de la misma ciudad, que abrió sus puertas en 2004. Es redactor en jefe de la revista internacional de didáctica de la filosofía *Dioteme*. Ha trabajado para la UNESCO como experto en enseñanza de la filosofía en la primaria. Colaboró en libro *La filosofía, una escuela de la libertad* (2007).

Óscar Iván Gámez Rodríguez

Especialista en Gerencia Educativa Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciado en Filosofía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Joven investigador, GIFSE de la UPTC. Líneas de investigación: filosofía de la educación; filosofía e infancia; filosofía y ética. Una de sus publicaciones recientes *Las implicaciones éticas de la libertad a partir de la obra de Jean Paul Sartre*.

Oscar Orlando Espinel Bernal

Profesor de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO. Doctorando en Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires (2013), Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, (2011), Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, (2008), Pregrado en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia, (2004). Autor del libro *Educación en derechos humanos. Aproximación desde sus prácticas y discursos*. Entre sus últimas publicaciones cabe destacar *Formación ciudadana y educación en derechos humanos*. Ha centrado su trabajo en las líneas de la enseñanza de la Filosofía, la educación en derechos humanos, los estudios foucaultianos y la filosofía de la educación.

Óscar Pulido Corlés

Oscar Pulido es profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC, investigador del grupo Filosofía, Sociedad y Educación. Doctor en Ciencias de la Educación UPTC (2018), Magister en Educación Pontificia Universidad Javeriana (1999), Magister en Educación Universidad Pedagógica Nacional, (2005). Además, es Licenciado en Filosofía Universidad Santo Tomas de Aquino, 1990. Autor de *Estanislao Zuleta. Educación con Filosofía* (2012), *Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas* (2012), *Capital humano: conceptos y perspectivas críticas* (2008), coautor de *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia*, entre otros textos en los cuales se desarrollan reflexiones relacionadas con temas como filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía, dirección y gestión de la educación, pedagogía, sujetos y contraconductas, filosofía e infancia. Su último libro *La universidad como proyecto modernizador: ilusiones y desencantos* ha sido publicado en el 2018 por la Editorial UPTC. Otros trabajos en los que ha participado como autor y coeditor son *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* y *Pensar de otro modo*, también editados por la UPTC.

Simón Anlonio Dumell Arriela

Tiene estudios en Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social, Licenciado en Filosofía y Especialista en Comunicación Educativa de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO. Miembro del Proyecto Táctico Marfil Marginalidad y Filosofía, en el cual ha desarrollado procesos de investigación, docencia y proyección social. Docente y coordinador de investigación de la línea de investigación de FPN en perspectiva social del Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Director del programa radial *El puente* de UNIMINUTO radio. Ha liderado proyectos educativos y sociales en diversas instituciones educativas a nivel local y nacional en contextos de educación formal y no-formal. Coautor de los libros *Filosofía para niños: diálogos y encuentros con menores infractores* y *Comunidades de diálogo. Una apuesta hacia la identidad y la creatividad social* editado por UNIMINUTO.

William Harold Romero Neisa

Es candidato a doctor en Educación en la Universidad de La Salle de Costa Rica, Magister en Educación con énfasis en Desarrollo Humano de la Universidad Externado de Colombia; Magister en Ciencia Política de la universidad de Los Andes. Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle; Especialista en Ética de UNIMINUTO; coautor del artículo “Las emociones en el desarrollo del juicio moral, en perspectiva de educación filosófica”, en la *Revista Colombiana de Humanidades Análisis*, de la Universidad Santo Tomás; coautor del artículo “*Identidad del profesorado y la Formación Integral en Educación Superior*”, en la misma revista. Perteneció al Grupo de Investigación Educación, Hombre y Sociedad y es docente acompañante del proyecto enseñanza de la filosofía de prácticas profesionales en la UNIMINUTO.

Pensar la enseñanza de la filosofía implica pensar tanto la noción de enseñanza como la concepción de filosofía. Más que en una natural secuencia o lineal conjunción, esta conversación que llamamos libro, se nutre de la relación compleja que va desde la enseñanza a la filosofía pero, también, desde la filosofía a la enseñanza. Es la actualización de una invitación ya anticipada por Alejandro Cerletti en relación a pensar la enseñanza desde la filosofía, es decir, como un problema filosófico; e, igualmente, es la actualización de otra invitación, aquella consistente en pensar la filosofía desde la enseñanza, esto es, como un problema pedagógico, como práctica de formación, como ejercicio psicagógico. Siguiendo fines procedimentales, las discusiones que nutren los pasajes del libro han sido entretejidas desde cuatro ejes: *Enseñanza de la filosofía, Aprender filosofía, Educación filosófica y Didáctica de la filosofía*. Categorías de análisis que, en la arquitectónica del libro, se estructuran a partir de tres ejercicios: la escritura, la traducción y el diálogo. Ejercicios que han nutrido tanto a la filosofía como a la misma enseñanza. Tres maneras de problematizar, tres maneras de conversar, tres maneras de preguntar.



Uptc®

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Sede Principal

ISBN: 978-958-763-346-7



9 789587 633467