

CAPÍTULO 3.

Lectura, texto, interlocutores y actitud: la enseñanza de la filosofía¹

Lizeth Ximena Castro Patarroyo²

Diego Fernando Pérez Burgos³

Diana Ximena Mora Vanegas⁴

Introducción

En este capítulo se hace una aproximación a la categoría “la enseñanza de la filosofía”, desarrollando en primer lugar la idea de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico; enseguida se describen los elementos sobre los que trabaja, tales como la lectura del texto filosófico, la construcción de un interlocutor y la actitud filosófica, elementos que a su vez desembocan en unas subcategorías que emergen del análisis de la producción nacional sobre el tema, es decir, que desde la visión del balance realizado sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia se pone en evidencia qué tan trabajado ha sido el tema.

Como antecedente, en los últimos años el espacio dedicado a la filosofía en la escuela se ha venido subvalorando y reduciendo

1 Presenta resultados de los análisis correspondientes a la categoría “Enseñanza de la filosofía” del proyecto de investigación: “Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia”, SGI 2204, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y la Dirección de Investigaciones de la UPTC.

2 Licenciada en Filosofía de la UPTC. Investigadora del grupo Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Correo electrónico: lizeth.castro01@uptc.edu.co

3 Licenciado en Filosofía de la UPTC. Investigador del grupo Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Correo electrónico: diego.perez@uptc.edu.co

4 Estudiante de la licenciatura en Filosofía de la UPTC. Semillero del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Correo electrónico: ximena.mora@uptc.edu.co

drásticamente de acuerdo con los lineamientos de proyectos de modernización proclamados por los países “desarrollados”. Estos proyectos requieren una reestructuración y reorientación de los sistemas educativos, centrando su interés y esfuerzos en lo que Nussbaum (2013) ha denominado como “educación para la renta”, en la que se privilegian la racionalidad instrumental y la formación técnica. Dichas dinámicas se pueden rastrear en prácticas concretas como la fusión de las pruebas de lenguaje y filosofía, en las pruebas de estado ICFES, bajo el rótulo de “Lectura crítica”. De esta manera, la filosofía se ha reducido a ofrecer herramientas para realizar una lectura competente.

A la par de esta situación aparecen voces que exponen el rechazo de esas políticas y despliegan una serie de argumentos acerca de la necesidad de la filosofía en la escuela y en la sociedad, y presentan experiencias con nuevos enfoques, metodologías y lugares desde los que se pueda pensar la filosofía. El informe (UNESCO, 2011) pretende identificar el panorama global sobre el que se encuentra la filosofía en sus diferentes niveles de escolaridad e inclusive muestra las posibilidades de prácticas filosóficas más allá de la escuela y la universidad.

Consideraciones previas en torno a la enseñanza de la filosofía

El estudio de la enseñanza de la filosofía es un tema relativamente reciente y si bien ha suscitado poco interés por parte de la comunidad académica, se sabe que el vínculo entre filosofía y educación es vital para estructurar el carácter cultural, político y ético de una ciudadanía. Cuando se advierte que las personas están pasando por una especie de adormecimiento ¿quién puede ser el que potencia dicho adormecer? La respuesta es el maestro, el funcionario, el erudito y el sabio académico, que utilizan los principios de una tradición fragmentada que se ha convertido en simple caos; sin mayor esfuerzo por dejar de lado sus hábitos y costumbres, el maestro solo logra reproducir vacíos. Parece andar con una firmeza de docto catedrático, puesto que la educación ha permanecido bajo una quimera apartada del genio, rechaza todo síntoma de autonomía, solo ve elogiable la mediocridad, la pereza. Los maestros obran con unos criterios que, en términos de Friedrich

Nietzsche, solo propician “malestar cultural”, un adormecimiento de las fuerzas, un exterminio del genio como individuo.

Incapaces de enfrentar los problemas, los tratan con fría y sagaz indiferencia, se les antoja absurdo detenerse ante ellos. Entonces el maestro se limita a enseñar conceptos básicos, donde la repetición es un medio eficaz, la construcción del conocimiento queda delimitada por la finalidad del Estado, los institutos y la cultura. “Por mucho que el Estado se jacte de todo lo que hace por la cultura, lo cierto es que no la fomenta sino para formarse a sí mismo, y es incapaz de concebir un fin superior al de su propia existencia y prosperidad” (Nietzsche, 2000, p. 34). El Estado ha hecho que los maestros vean en la ciencia la mejor forma para sustentar su existencia, una ciencia al servicio de generar bienes productivos y materiales, los maestros temen su reputación, “el miedo a ser despreciados por los colegas” (Nietzsche, 2000a, p. 14).

Pareciera entonces que los maestros catedráticos se han apropiado del papel de sabio medieval, formando sus raíces en este rol, por lo cual jamás llegan a ser filósofos, pues el filósofo deshabela la comodidad para desplegarse en la voluntad, la libertad y un ideal de su genio, sabe cómo afrontar la necesidad cultural de su época. Sustentando de esta manera la crisis en la cual se ha visto enmarcada la filosofía y su enseñanza.

A propósito de lo anterior, en *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Alejandro Cerletti nos propone que para pensar en qué consiste la enseñanza de la filosofía y por qué es importante pensárselo como un problema de carácter filosófico, se puede pensar en primer momento en revisar ¿qué es la filosofía? Como nos indica el autor, el hecho de delimitar su campo ya es un problema de carácter filosófico para la misma filosofía, debido a que “[...] Cada corriente filosófica, o cada filósofo, caracteriza a la filosofía de acuerdo a sus propuestas teóricas y representa un aporte más al nutrido bagaje semántico del término” (Cerletti, 2008, p. 26). Lo que significaría que, para dicha cuestión, no se hallará una sola respuesta.

Ahora bien, con respecto al tema en cuestión, Cerletti indica que el enseñar en sí mismo puede ser una problemática, sin embargo no se trata de dar una receta o un listado de pasos a seguir que nos

permitirán dar solución, ya que, como se indica en la introducción de su texto, los problemas propios de la enseñanza de la filosofía obedecen de antemano a contextos particulares en los cuales está o estará inmerso el docente.

De esta forma se puede entender que, si bien existe una relación entre filosofía y educación, en los últimos siete años en Colombia, la filosofía ha pasado por una serie de reformas en el marco de la educación que apuntan a su eliminación, y para no olvidar la importancia que esta representa, desde personajes como Estanislao Zuleta, nos presentan las relaciones que tiene la filosofía dentro de la educación y encontramos que: “Uno de los aspectos centrales del pensamiento educativo de Zuleta es la posibilidad de enseñar a pensar, de pensar por sí mismo y de dejar la pasividad del pensamiento” (Pulido, 2012, p. 87).

Este desplazamiento se puede observar metodológicamente haciendo una ontología del presente, observando a grandes rasgos que las transformaciones de la educación a partir de la modernidad sitúan como uno de sus ejes fundamentales el método y con Comenio en el siglo XVI, pionero de los estamentos pedagógicos aún vigentes, nos deja la preocupación por la didáctica como estructura de transmisión y apropiación de los contenidos del aprendizaje. Estos desplazamientos en el orden de la enseñanza de los saberes involucran inicialmente la enseñanza escolar de las matemáticas y el lenguaje, soporte de la educación inicial de los niños y posibilitadores de la relación con otros ámbitos del saber.

En el informe de la UNESCO, *La Filosofía. Una Escuela de Libertad* de 2007, se observa un balance sobre la enseñanza de la filosofía en el mundo y se reconoce cómo maestros e instituciones se apropian cada vez más de programas, métodos e incluso de innovación para poder enseñar filosofía en todo los niveles de la educación formal e incluso recuperan prácticas de orden no formal que utilizan herramientas didáctico-metodológicas para su desarrollo, esto último como resultado o parte de la lucha en contra de su eliminación de los currículos, o el cambio de nominación en las instituciones educativas.

Los profesores de filosofía suelen preocuparse por las formas y herramientas que hacen posible el enseñar filosofía y para ello es necesario definir qué es el enseñar y qué se puede enseñar de la misma, es decir, una pregunta ubicada en la *enseñabilidad* de la filosofía. En este sentido se puede afirmar que, si de enseñar filosofía se trata, el primer elemento que debería utilizar el docente es el que hace alusión al conocimiento de la historia; también le sería de gran utilidad “adquirir una serie de habilidades argumentativas y cognitivas, desarrollar una actitud frente a la realidad o construir una mirada sobre el mundo” (Cerletti, 2008, p.14); teniendo en cuenta lo que se podría enseñar en filosofía, cabe cuestionarse si ésta necesita ser enseñada de manera formal, ya que tiende a pensarse que este tipo de habilidades y conocimientos también pueden ser objeto de otras disciplinas.

Siguiendo lo anterior, la enseñanza eficaz de la filosofía no se encuentra precisamente en los contenidos o los autores que se aborden –aunque merecerían cierta atención en cuanto a la preparación del curso–; lo que sí podría generar el vínculo entre el maestro y el alumno en función de la filosofía y el filosofar se encuentra en la búsqueda del contenido filosófico, es decir, en crear condiciones en las cuales sea posible apostar por nuevas maneras de pensamiento, y el docente es el responsable de abrir el horizonte filosófico a los contenidos, promoviendo su problematización y una cierta actitud ante ellos.

En lo que respecta a la formación del docente, sería muy importante analizar sus enfoques y puntos de partida, sobre todo en cuanto a la disputa que existe entre quienes tienen una formación filosófica orientada a la docencia, y aquellos cuya formación está orientada a ser filósofos. Es importante resaltar que “un profesor de filosofía no se forma solo con adquirir unos contenidos filosóficos y otros pedagógicos” (Cerletti, 2008, p. 53). Pues el ser profesor o docente es algo que está ligado de manera absoluta a las prácticas, y el aprendizaje se inicia desde que se empieza a ocupar el lugar de alumno, desde luego la labor docente también va estar mediada por unos requerimientos que garantizan la continuidad y funcionalidad institucional, a su vez debe aprender a moverse dentro de todo un mundo de pensamientos en desarrollo ubicado en las mentes de

sus alumnos que están expuestas a esquemas prácticos particulares y creencias pedagógicas.

En cuanto a la enseñanza de la filosofía y el quehacer del docente de filosofía, son muchas las cuestiones por tener en cuenta, sabiendo desde luego que, de acuerdo con contextos particulares, las herramientas de la didáctica de la filosofía son los textos, las preguntas y la actitud con respecto a los contenidos, todo lo cual obedecerá al enfoque filosófico del docente.

Para definir qué es filosofía se pueden construir los argumentos más enrevesados y fascinantes que desentrañen las peculiaridades de lo filosófico. Pero hay una forma un poco tautológica de definir lo filosófico. Filosofía sería lo que se publica en los circuitos de comunicación que se definen como filosóficos. Lo que se publica en revistas de filosofía aborda problemas filosóficos, salvo que haya una advertencia previa sobre contenidos no filosóficos. En torno a las revistas se construye una disciplina y unos mecanismos de divulgación que indican lo que puede pensarse como filosófico. Por supuesto que cada revista tiene sus propios criterios para definir los artículos que serán publicados, y no hay un consenso editorial para definir lo filosófico en términos de publicaciones indexadas.

Ciertamente la investigación documental que desarrolló este proyecto no estaba interesada en indagar las políticas editoriales de cada revista, pero esta situación deja planteado el problema en torno a qué se está leyendo como filosofía y qué no. Y esta inquietud suscita la pregunta por si la enseñanza de la filosofía es un problema que se resuelve en círculos de divulgación filosófica, educativa o humanística.

La enseñanza de la filosofía como problema filosófico

La filosofía en el contexto de su enseñanza implica una serie de posturas y toma de decisiones que son enteramente filosóficas. Estas decisiones tienen que ver con la pregunta que suscita la realización de una clase de filosofía: ¿se puede enseñar filosofía o más bien el propósito de la clase es enseñar a filosofar? Por otro lado, esta

inquietud se puede dirigir hacia la posibilidad de transmisión de ese conocimiento o gesto filosófico. Quizá solo se puede aprender filosofía o a filosofar.

Alejandro Cerletti, en su ya citado libro *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, prefiere subsumir este problema del aprender filosofía en torno a las circunstancias en las que se puede reconocer un ejercicio de enseñanza de la filosofía. Así, para este autor, en un contexto de enseñanza la pregunta por la posibilidad de la transmisión de la filosofía es plenamente un problema filosófico porque, aunado a la particularidad de si la filosofía se puede transmitir o no, subsiste la pregunta de ¿qué es filosofía? En palabras de Cerletti (2008):

El hecho de que pretender enseñar filosofía nos conduzca, como paso previo, a tener que ensayar una posible respuesta al interrogante sobre qué es filosofía, y que este intento suponga ya introducirse en la filosofía muestra que el sustento de toda enseñanza de la filosofía es básicamente filosófico, más que didáctico o pedagógico (p. 16).

Al no encontrar una respuesta unívoca al problema de qué es la filosofía, se abre un panorama de muchas preguntas sobre el sentido de lo que se quiere transmitir y cómo se debería transmitir. Si a esto se le suma que la enseñanza de la filosofía se da en un marco institucional que requiere unos contenidos programáticos y unas estrategias de evaluación, el problema se vuelve más complejo. Sin embargo, “esa condición, lejos de ser un impedimento o un desestímulo para su práctica, es su potencia y una fuente de inspiración permanente para pensar el sentido de la filosofía en la educación” (Kohan, 2010, p. 11).

Uno de los objetivos de la afirmación de Cerletti, al proponer que la enseñanza de la filosofía es un problema filosófico, es reconciliar el qué y el cómo en el aula filosófica, “más allá de que se explicita o no, lo que se considere que es la filosofía debería tener algún tipo de correlato en la forma de enseñarla” (Cerletti, 2008, p. 18). Formar este correlato solo se puede dar cuando se vuelve a las preguntas ¿Qué es filosofía?, ¿Cómo y qué propósitos tiene enseñarla?

Generalmente las exigencias institucionales de la filosofía en la escuela producen una disyunción y una posición acrítica entre la relación de los contenidos con su forma de transmitirlos; “el ‘qué’ se cubre con contenidos programáticos usuales y el ‘cómo’ queda librado al buen sentido pedagógico del profesor [...]” (Cerletti, 2008, p. 17)”.

Esta situación genera que “[...] El ‘cómo’ se visualiza por lo general separado de aquello que se enseña, y la enseñanza quedaría suficientemente garantizada, para algunos, por el dominio de los conocimientos filosóficos del profesor; para otros, por el dominio de ciertos recursos didácticos” (Cerletti, 2008, p. 17). En este caso, las decisiones filosóficas que se toman, consciente o inconscientemente, al inicio de una clase, se separan radicalmente de la didáctica involucrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo importante son los contenidos filosóficos que de forma intuitiva o recetaria encuentran un método de enseñanza.

Para poder establecer este correlato entre el que y el cómo y dejar planteado que lo que se dice y lo que se hace en el aula tienen un nivel de correspondencia es preciso que el profesor sea capaz de “[...] ejercitar la filosofía que se pone en juego a lo largo de sus clases” (Cerletti, 2008, p. 19). El maestro debe entender que las decisiones teóricas que ha tomado tienen implicaciones directas sobre cómo debe enseñar los contenidos filosóficos. Un curso de filosofía pensando como una serie de ejercicios para el buen vivir debe tener una puesta en práctica totalmente distinta a una enseñanza de la filosofía que comprende que ésta es el despliegue de su historia. Así, la enseñanza de la filosofía no puede pensarse desde el paradigma de que la enseñanza de la filosofía tiene que ver con la transmisión de un saber. Kohan, repensando la paradoja educativa que supone Sócrates, dice que “la filosofía no ocupa el lugar de un saber más; no es otro saber que se sabe cuando se sabe filosofía; es, ante todo, una relación con el saber lo que prima” (Kohan, 2010, p. 28).

La clase de filosofía, pensada desde la construcción de una relación con el saber, se basa en que “enseñar filosofía y enseñar a filosofar conforman una misma tarea de despliegue filosófico,

en la que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento” (Cerletti, 2008, p. 20). En este espacio común de pensamiento se desarrollan una serie de habilidades, actitudes y gestos que propician la filosofía y el filosofar. El filosofar en el aula se apoya en la intervención filosófica, la pregunta y actitud filosóficas y la construcción de un interlocutor filosófico. Estos elementos son claves para que la enseñanza de la filosofía reconcilie el qué y el cómo, así como la paradoja del enseñar filosofía y enseñar a filosofar.

Por otro lado, cabe resaltar que suponer que la enseñanza de la filosofía es un problema filosófico reivindica el papel del docente. En tanto que no hay recetas metodológicas para la enseñanza el maestro debe adelantar esa construcción subjetiva que es el enseñar filosofía a partir de las decisiones teóricas que toma al pretender enseñarla.

Los mejores profesores y profesoras serán aquellos que puedan enseñar en condiciones diversas, y no sólo porque tendrán que idear estrategias didácticas alternativas sino porque deberán ser capaces de repensar, en el día a día, sus propios conocimientos, su relación con la filosofía y el marco en el que se pretende enseñarla (Cerletti, 2008, p. 10).

De modo que se le otorga un protagonismo central al profesor de filosofía ya que lo invita a pensarse como filósofo que recrea sus conocimientos y los ejecuta en virtud de la actividad de enseñanza que desea construir. Así, el profesor deja de ser un repetidor de metodologías y contenidos. “[...] el profesor será, en alguna medida, filósofo, ya que mostrará y se mostrará en una actividad donde expresa el filosofar” (Cerletti, 2008, p. 20). Este enfoque revitaliza la profesión docente, porque las diversas preguntas que despierta la enseñanza invitan a una auto formación permanente, a un replanteamiento constante de los supuestos con los que se orienta la clase de filosofía y, en última instancia, significará una transformación de sí.

Intervención filosófica

Para Cerletti (2008), “toda enseñanza de la filosofía debe propiciar una forma de intervención filosófica, ya sea sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionales o incluso sobre temáticas no habituales de la filosofía, enfocadas desde una perspectiva filosófica” (p. 21). Lo que cabe pensar es cómo opera esta *intervención filosófica* sobre textos y sobre problemas.

El texto filosófico

Se puede comenzar haciendo dos afirmaciones transitorias que permiten desarrollar el hilo de este texto. Primero: el texto tiene una enorme importancia en la relación entre filosofía y su enseñanza. Segundo: la filosofía está en sus textos.

Casuísticamente podemos inferir la presencia casi ineludible del texto en la enseñanza de la filosofía. Una de las ideas que se aparecen al pensar en una clase de filosofía es la del trabajo sobre un texto o sobre el discurso que se deriva de un texto. Esto se puede fundamentar en que muchas de las estrategias para movilizar el pensamiento filosófico tienen que ver con un posicionamiento del texto como objeto de investigación y reescritura y como detonante de procesos de argumentación grupal. Dichas estrategias/espacios de la enseñanza son el comentario filosófico y la comunidad de indagación. Otro argumento que se puede ofrecer respecto de la importancia del texto filosófico, es que en el marco de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario se espera una apropiación de las problemáticas estrictamente filosóficas por medio del reconocimiento de pensadores y textos. De lo dicho no se puede concluir de forma definitiva que todas las clases de filosofía convoquen la presencia del texto, pero sí se puede indicar que no solo es importante desde una perspectiva didáctica, sino que asume un rol estructural en lo que se espera de la enseñanza de la filosofía, así no esté siempre presente.

Si la filosofía está en sus textos, ¿cómo se pueden caracterizar esos textos? Y además, ¿la enseñanza de la filosofía se debe orientar basada en esos textos? Ciertamente, en la enseñanza de la filosofía los textos filosóficos son una fuente natural y privilegiada de acceso a la filosofía, un esfuerzo permanente del docente por ingresar en el espacio esencial de la filosofía en términos de su escritura. “A través de los textos de los filósofos conocemos su historia, sus conceptos, sus teorías, su lenguaje, sus problemas, sus modos de construcción y justificación del conocimiento” (Cerletti & Coulo, 2015, p. 124).

Una forma manida de comprender la filosofía es definirla como lo que hacen los filósofos, algo similar sucede con la cita anterior en la que el texto filosófico se caracteriza en cuanto que producción de un filósofo. Esto genera otras preguntas: ¿basta con caracterizar al texto filosófico de acuerdo con su creación por parte de un filósofo? ¿Todo lo que escribe un filósofo se considera texto filosófico?

Lo que sigue es intentar determinar lo que es un texto filosófico sin remitir a su origen (para eludir la penosa tarea de definir qué es un filósofo). Sin embargo, esta tarea plantea de entrada una enorme cantidad de dificultades; “los textos filosóficos tienen distintas formas y son expresiones de distintos estilos filosóficos: diálogos, meditaciones, tratados, aforismos, poemas, cartas, pensamientos. Esta misma heterogeneidad dificulta la posibilidad de encontrar allí algún criterio suficiente que permita identificarlos” (Cerletti & Coulo, 2015, p. 126).

Algunas pistas que permiten definir el texto filosófico son, desde un punto de vista formal, su carácter argumentativo, aunque esta propiedad también incluiría los textos jurídicos y científicos. No obstante, la argumentatividad es un buen indicio. Podría identificarse un texto filosófico por su carácter conceptual, atendiendo solo lo exclusiva y tradicionalmente filosófico para no incurrir en la misma dificultad anterior. Desde una perspectiva comunicativa sería difícil establecer el tipo de auditorio hacia el que está dirigido el texto filosófico y por lo tanto caracterizarlo desde allí.

Estos indicios, más que asentar la certeza, proponen una problematización sobre lo específico del discurso filosófico. Se tienen algunos criterios muy significativos pero no definitivos, si bien en el ámbito de la filosofía y de su enseñanza se ha construido un corpus canónico de textos filosóficos. Quizá más allá de la naturaleza intrínseca del texto existe un saber filosófico que ofrece los criterios para consolidar a un texto como filosófico. “La filosofía como saber refiere a un determinado tipo de conocimiento históricamente acumulado, organizado, institucionalizado, desde la antigüedad hasta nuestros días” (Cerletti & Coulo, 2015, p. 124). Entonces podemos definir al texto filosófico como algo en construcción, en proceso de ser leído como filosófico y de posicionarse en este saber. Muchos de los diálogos de Platón comenzaron a leerse como textos de literatura, y formas de escritura que en la tradición consideramos plenamente filosóficos (el diálogo, el monólogo, el aforismo) hoy no tendrían cabida dentro de las rígidas normas de escritura del artículo científico.

Esta imposibilidad en la definición de un texto filosófico, más que un obstáculo para resolver las eventuales preguntas de si se debe enfocar la enseñanza de la filosofía desde estos textos, o cómo enseñar filosofía desde el texto filosófico, es una oportunidad para pensar el sentido de la filosofía cuando se intenta enseñarla. En filosofía y en su enseñanza, atrapar y definir sus objetos de estudio es también comenzar a perderlos porque cuando algo se fija demasiado la tarea del pensar se vuelve obsoleta.

Pensar el texto filosófico posicionado en el aula sugiere que la verdadera cuestión es cómo nos acercamos a los textos para realizar una lectura filosófica. Quizá se puede pensar que preparar una clase en torno a la *Crítica de la razón pura* implica de forma necesaria que se ha desarrollado una clase de filosofía y por lo tanto un ejercicio de enseñanza de la filosofía. A riesgo de caer en lo que Estanislao Zuleta ha definido como “enseñar filosofía sin filosofía”, el texto filosófico no asegura el éxito de la labor de enseñar filosofía. En una perspectiva de la enseñanza de la filosofía como hemos abordado en páginas anteriores, la “[...] cuestión no se juega en los textos sino en el modo de leerlos y de darlos a leer, en las posibilidades de habilitar una ‘lectura filosófica’. No se trataría entonces de

encontrar en el texto lo que 'hay que saber' sino lo que 'hay que pensar' y aún no hemos pensado" (Cerletti & Coulo, 2015, p. 132).

Un enfoque similar se puede hacer al momento de abordar lo que es un problema filosófico. Y como se sabe, los problemas encuentran la forma de preguntas para poderse pensar. Un problema como qué es la muerte puede ser respondido de múltiples maneras, pero ¿cuál sería el enfoque que se debería tomar para que sea filosófico? Al igual que con los textos filosóficos, existen unas preguntas filosóficas y algunas las asumimos como preguntas canónicas, como inquietudes indispensables del quehacer filosófico y, por supuesto, de su enseñanza. ¿Qué es la verdad? ¿Qué es la justicia? ¿Qué es el tiempo?, son en esencia preguntas filosóficas, o por lo menos las hemos acuñado como tales, pero ¿su formulación en el aula de clase implica que estemos enseñando filosofía? La pregunta por qué es la verdad podría ser respondida desde un aspecto periodístico. La pregunta por la justicia se puede responder desde el ámbito jurídico. La pregunta por el tiempo tiene una serie de repuestas provisionales en la Física. Entonces, las preguntas canónicas de la filosofía pueden ser respondidas por otros saberes. Hasta acá quedan una serie de inquietudes en torno a ¿Qué sería una pregunta filosófica?, ¿Qué sería un problema filosófico?

Pregunta filosófica y actitud filosófica

En párrafos anteriores se indicaba que el ejercicio de la enseñanza de la filosofía era una suerte de *intervención filosófica* sobre textos y sobre problemas. Si hemos concluido que el texto filosófico es algo que se construye en su lectura, de igual manera los problemas filosóficos se construyen en virtud de la forma en que se pregunta. La pregunta filosófica da forma al problema filosófico. "El filosofar se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas y buscar respuestas (el deseo de saber). Esto se puede sostener tanto en el interrogarse del profesor o de los alumnos y los intentos de respuestas que se den ambos" (Cerletti, 2008, p. 21).

La intervención filosófica sobre problemas se da en la forma de la pregunta filosófica, la cual es la condición para que se junten

el filosofar y la filosofía. “El preguntar filosófico es, entonces, el elemento constitutivo fundamental del filosofar y, por lo tanto, de enseñar filosofía” (Cerletti, 2008, p. 22). La puesta en marcha de un curso de filosofía debe prestar especial atención a las condiciones para la formulación de preguntas filosóficas y para que la preocupación por preguntar y la tensión de las eventuales respuestas sea actualizada todo el tiempo.

¿Qué hace que una pregunta sea genuinamente filosófica? ¿Qué la distingue de otro tipo de interrogantes? Para este filósofo las preguntas filosóficas tienen que ver más con la intencionalidad del que se las pregunta que con la pregunta en sí.

La intencionalidad filosófica del preguntar se enraíza en la aspiración al saber, pero su rasgo distintivo es que aspira a un saber sin supuestos. Por esto, el preguntar filosófico no se conforma con las primeras respuestas que suelen ofrecerse... como un saber sin supuestos es imposible, el cuestionar del filósofo es permanente (Cerletti, 2008, p. 14).

Por otro lado, la pregunta filosófica además de ser un repreguntar sobre los conocimientos de otros saberes, también es un repreguntar sobre las mismas preguntas filosóficas, actualizándolas, reflexionando sobre las nuevas condiciones históricas y de pensamiento en las que serán abordadas. Por último, una pregunta filosófica:

[...] compromete a quien la realiza, porque preguntar filosóficamente significa preguntarse. Lo que “[...] conlleva dos cuestiones: primero, que no es posible preguntar filosóficamente las preguntas del otro, si antes no las hice mías y, en segundo término, que no es posible preguntar filosóficamente si no me pregunto, si uno no está comprometido existencialmente con ella” (Cita de José & Sosa en Cerletti, 2009, p. 434).

Por último, Cerletti invita a que una enseñanza de la filosofía debe pensarse desde las condiciones en las que se sitúan las preguntas filosóficas para que los sujetos que intervienen en la enseñanza

asuman como propios estos interrogantes. Este propósito por una interiorización de las preguntas filosóficas sugiere que quizá lo más importante no sea la presencia de preguntas filosóficas sino una forma filosófica de preguntar que comprometiera algunas de las características expresadas anteriormente.

Si la pregunta filosófica tiene que ver con el sentido que le imprime quien se hace las preguntas, entonces el enigma para la enseñanza de la filosofía es si puede enseñar esa atribución de sentido, ese deseo por desnaturalizar, por hacer una crítica radical, por repensar las preguntas de los otros. En una enseñanza de la filosofía lo que se busca es incitar algo que pueda ser una condición para filosofar. Ciertamente no puede ser una definición de filosofía o un contenido filosófico, en tanto que la recepción de este no nos asegura un ejercicio de pensamiento filosófico. Para Cerletti (2008):

Ese espacio en común entre filósofos y aprendices será más bien una *actitud*: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar. Lo que habría que intentar enseñar sería, entonces, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal (p. 28; cursivas del original).

Entonces, las preguntas filosóficas requieren de una actitud filosófica. Esta actitud permitiría actualizar las preguntas canónicas, potenciarlas con las condiciones de quien las piensa y desde la época que se piensan. De igual manera la actitud filosófica permitiría ir más allá y posibilitar que se pregunte filosóficamente en clase con el propósito de llegar con tenacidad y paciencia al corazón de los conceptos.

El interlocutor filosófico

Para precisar, al menos en un comienzo, lo que se entiende por interlocutor filosófico es preciso hacer una afirmación transitoria: si se enseña filosofía es porque hay alguien que quiere que le enseñen. Entonces la enseñanza de la filosofía exige, implica, necesita de

otros. La otredad es condición de la enseñanza de la filosofía. Desde el lugar del aprender de la filosofía se podría argüir que no se requiere de ese otro que enseña. El enigma de Sócrates, que expone Kohan, propone la existencia de unas personas que aprenden sin ese otro que enseña, pero estos aprenden, lo hacen en la reunión con otros que quieren aprender una forma de relacionarse con el saber y una forma de inquietarse y cuidarse de sí mismos. Entonces el reconocimiento del otro va más allá del posicionamiento de roles sociales (estudiante-profesor), así mismo el reconocimiento del otro no es para designar al diferente sino para afirmar la diferencia como condición de la construcción de pensamiento. Las preguntas que se sugieren a continuación son ¿cómo la enseñanza de la filosofía aborda al otro? ¿Qué expectativas hay sobre él? ¿Qué exigencias le hacemos para que haga parte de un proceso de enseñanza de la filosofía?

Al igual que no saber con claridad qué es un texto filosófico o si se puede enseñar filosofía, la inquietud sobre el otro en la enseñanza es un impulso para pensar y darle sentido a la clase de filosofía. Otra proposición que es preciso afirmar es que en una clase de filosofía la forma en que nos acercamos al otro es por medio del diálogo y en este diálogo también involucramos unas pretensiones y posibilidades sobre el otro.

La apuesta socrática nos ha demostrado que enseñar/aprender filosofía se hace dialogando y que en el dialogar se hace un trabajo de reconocimiento, de interacción y cuidado con el otro.

[...] la filosofía, al menos *a la Sócrates*, no puede no ser educativa; vivir una vida filosófica exige vérselas con el pensamiento de los otros e intervenir sobre él. No hay como vivir la filosofía de Sócrates sin que otros la vivan de cierta forma, sin pretender educar los pensamientos (Kohan, 2010, p. 32; cursivas del original).

Para Rancière:

el socratismo es una forma perfeccionada de embrutecimiento, en tanto se reviste de una apariencia liberadora. Bajo la forma de un maestro en el arte de preguntar, Sócrates no enseñaría para liberar, para independizar, sino para mantener la inteligencia del otro sometida a su propia inteligencia (Kohan, 2010, p. 53).

Este filósofo diagnostica los eventuales peligros que puede tener el diálogo para el filosofar y el enseñar filosofía y propone estas preguntas, entre muchas otras: ¿Qué posición ocupa una persona frente a otra? ¿Quién hace las preguntas? ¿Cómo deben responderse estas preguntas? ¿El que hace las preguntas ya sabe, de cierto modo, sus respuestas? ¿El que contesta las preguntas necesita del inquisidor para responderlas?

El diagnóstico de Rancière permite que la enseñanza de la filosofía salga de lugares comunes tales como: hay que enseñar filosofía dialogando a la Sócrates, así como se ha revisado el supuesto de que hay que enseñar la filosofía en sus textos. Estas preguntas de Rancière más que invitar a dejar el diálogo, son una oportunidad para desnaturalizar el diálogo en la clase de filosofía, para preguntar constantemente sobre el sentido de este, sobre sus implicaciones y consecuencias.

No habría procedimientos para enseñar filosofías eficaces en cualquier circunstancia y reconocibles de antemano, sino que la enseñanza de la filosofía implica una actualización cotidiana de múltiples elementos, que involucra, de manera singular, a sus protagonistas (profesores y estudiantes), a la filosofía puesta en juego y al contexto en que tiene lugar esa enseñanza (Cerletti, 2008, p. 10).

Más allá de empezar a discurrir sobre las enormes posibilidades del diálogo en la clase de la filosofía y en ese otro que desea pensar filosóficamente, es preciso advertir que el diálogo no es algo dado, es algo que hay que construir. Se esperaría que la entrada del diálogo en la enseñanza de la filosofía se dirigiera directamente

a discutir por el que es de las virtudes de Sócrates, a partir de la mayéutica y la ironía. Pero las condiciones socio-políticas de este país nos ha creado una resistencia hacia el diálogo y la diferencia.

“[...] la enseñanza de la filosofía puede ser definida, principalmente, como el ejercicio colectivo de un gesto crítico sobre la propia realidad actual” (Colella, 2014, p. 221) es decir, que se necesita de individuos dialogantes como condición para el pensar. Ahora, estos interlocutores filosóficos se descubren o se provocan a partir de estrategias. Quizá la enseñanza de la filosofía se encuentra con otro enigma, el que ser interlocutor filosófico no es algo que se pueda enseñar, pero, en el objetivo de encontrar a ese interlocutor filosófico, a la enseñanza de la filosofía sí le es dable proponer espacios en los que se reconozca la diferencia, donde seamos capaces de poner nuestras creencias en tela de juicio y de ser argumentativos.

Análisis categorial y transversalidad conceptual

En el balance de la categoría “enseñanza de la filosofía”, desde el análisis de los diferentes artículos encontrados en las revistas académicas editadas en Colombia, se encuentra que a esta categoría le corresponde el 29,7 % de la totalidad del corpus documental, es decir, 19 de los 64 artículos encontrados en las publicacadas entre 1990 y 2017. Estos permiten identificar que, justo con ella, emergen ocho subcategorías que permiten su respectiva conceptualización: perfil docente, herramientas filosóficas, contenido filosófico, modo de vida, filosofía como transformación de sujetos, habilidades de pensamiento, contenido y argumentación.

Perfil docente. La práctica del docente en la educación colombiana, especialmente en el área de filosofía, se ha convertido en un ejercicio de transmitir contenidos que no tienen sentido para los estudiantes, convirtiendo la filosofía en un área que nada aporta a sus vidas; en este sentido, es visible que hay problemas en el qué y el cómo enseñan los docentes.

Puesto que el ejercicio del docente se ha reducido a utilizar contenidos sacralizados de forma deliberada, no interesa realizar conexiones entre los contenidos y los estudiantes, y aparece como una figura portadora de saberes. “El discurso del docente de filosofía queda determinado por su texto guía como verdad revelada e incuestionable, de tal manera que el docente queda preso del texto-centrismo, es decir, que todo el conocimiento y su enseñanza como ‘verdad’” (Velásquez, 2002, p. 52); practica una enseñanza acrítica, memorística e irreflexiva, que va en contra de lo que debería, o en esencia es, la enseñanza de la filosofía: posibilidad de ser libre para pensar.

El perfil docente en la enseñanza de la filosofía se enmarca en la necesidad de librarse de los dogmas, los adoctrinamientos, de rescatar el gusto por enseñar, de saber que el ensañante es tanto como el aprendiz; en no limitarse exclusivamente a la historia de la filosofía, en crear un ambiente de aprendizaje que les permita a los estudiantes apropiarse de los conceptos y mantener un ansia constante de preguntar, dado que las preguntas son detonantes para pensar y romper con los dogmas; el preguntar es propiciar análisis, reflexión y crítica, y significa también el tener la posibilidad de asignar nuevos sentidos a lo aprendido. En sí, el maestro debe propiciar el filosofar; “[...] filosofar implica que el docente ponga a pensar al estudiante, de modo que éste aprenda a plantear problemas y sus dudas, no cabe ofrecer respuestas y verdades absolutas” (Velásquez, 2002, p. 54).

La enseñanza, esa relación colaborativa entre docente-estudiante que reconstruye y recrea conocimiento, invita a pensar y confrontar pensamientos que son parte de la vida cotidiana. La enseñanza de la filosofía le ofrece al estudiante herramientas para pensar en sí mismo y su mundo, y de esa manera encontrar y dar sentido.

Herramientas filosóficas. Las herramientas filosóficas se entienden como recursos que permiten construir experiencias significativas para el estudiante, desplegar su capacidad de análisis y de organizar su pensamiento. Estas herramientas filosóficas deben ser movilizadas por el docente en una práctica de confrontación de argumentos, de propiciar reflexiones mediante el diálogo y

actividades que creen el hábito de la lecto-escritura; se trata de un trabajo conjunto, del hablar y el escribir a través de actividades inventadas y reinventadas propuestas por los estudiantes y el docente. Estas herramientas filosóficas tienen que ser capaces de desarrollar la competencia comunicativa del pensamiento del estudiante y que apropie formas de expresión.

Contenido filosófico. Es necesario pensar y reestructurar los contenidos en filosofía de manera que tengan sentido para los estudiantes; mucho del currículo de filosofía permanece desconectado de la realidad del estudiante, es solo una propuesta indiscriminada en defensa del papel del docente como poseedor de saber. Los contenidos filosóficos deben ser flexibles y contemplar los intereses de los estudiantes, en un ejercicio de entender sus relaciones con su contexto, con los temas que les despiertan afinidad. Los saberes que se encuentran en los contenidos filosóficos tienen que relacionarse con los intereses de la vida, tienen que propiciar en la clase un espacio para reflexionar y cuestionar; los contenidos filosóficos son, pues, uno de los puntos de partida sobre el cual trabaja la filosofía para enseñar.

Modo de vida. Con el postulado de “modo de vida” en la enseñanza de la filosofía se procura superar el supuesto de que la filosofía no tiene que ver con la vida; modo de vida, aquí, es una invitación a que el estudiante realice conexiones, fuera del aula, entre la filosofía y la vida; “la filosofía pretende dar cuenta de la racionalidad e irracionalidad que hay en las múltiples formas de pensar y actuar en la intrincada red que se trama en la vida individual y social” (Sanabria, 1998, p. 23). La enseñanza de la filosofía se vincula a la vida en la medida que proporciona una actitud existencial: formas de pensar y actuar en la vida individual y social que solo pueden ser pensadas por estudiantes que están en la búsqueda de significados, que podrían encontrar mediante el análisis, la reflexión y el cuestionamiento. Se trata entonces de pensar en el cuidado de sí mismo y del otro, de formar un individuo capaz de reflexionar y cuestionarse sobre su actuar para así configurar su forma de ser y actuar, de la filosofía como modo de vida que consiste en un saber vivir que, desde el cuidado de sí mismo, cuida de los otros. La filosofía y las experiencias de la cotidianidad se piensan

como una relación del vivir que puede lograr una enseñanza de la filosofía para la democracia, una enseñanza emancipadora para la formación de ciudadanos, estudiantes capaces de generar una nueva forma de vivir en sociedad.

Filosofía como transformadora de sujetos. La enseñanza de la filosofía pretende transformar la experiencia de los estudiantes en cuanto que abre posibilidades para preguntar, para pensar y repensarse en sus concepciones, preocupaciones, problemas e intereses, permitiendo formar una actitud reflexiva y crítica ante el mundo que los rodea. “la enseñanza de la Filosofía no se puede convertir en un ‘laissez faire’, hay que valorar su importancia para que tanto maestro como alumno crezcan en la posibilidad de ser libres para pensar, para construir espacios democráticos y pluralistas” (Sanabria, 1998, p. 26), en este sentido, cuando la enseñanza de la filosofía es capaz de proporcionar liberación, autorreflexión, la filosofía se convierte en una fuerza transformadora que les abre a los estudiantes posibilidades de creación de espacios para la democracia desde el aula y formar una concepción plural de la cultura, de pensar por sí mismos la realidad: “La misión de la filosofía es formar inteligencias críticas y reflexivas y a través de esto lograr su cometido: la libertad que da la creatividad y la crítica racional” (Sanabria, 1998, p. 27).

Habilidades de pensamiento. La enseñanza de la filosofía proporciona el desarrollo de habilidades de pensamiento, que son esenciales para la actividad filosófica y permiten comprender e interpretar el entorno y el pensar por sí mismo; además, las habilidades de pensamiento ayudan al estudiante a la mejora y la construcción de procesos del pensamiento. Las habilidades de pensamiento comprenden la habilidad argumentativa, lecto-escritura, la habilidad lógica y las habilidades generales. Las habilidades argumentativa y de lecto-escritura ayudan al estudiante a comprender y a expresarse de manera correcta y ordenada; la habilidad lógica consiste en pensar los términos conceptuales. Las habilidades generales incluyen analizar, sintetizar, abstraer, relacionar, argumentar y cuestionar (Torregroza, 2007, p. 173).

Contenido. Dentro de la enseñanza de la filosofía el contenido se ha tornado problemático, debido a la ligereza con que se toman los saberes, siendo estructurados en una educación, que se torna tradicional. Lo problemático del contenido en la filosofía, está en la manera en la que se asumen los saberes, cuando estos igual que la educación se instauran en lo tradicional, es decir, Un saber teórico no podría ser considerado únicamente por las exigencias epistemológicas. En su contenido mismo, él se organiza según los desafíos del poder que regulan el campo en el cual este se elabora” (Gómez, 2012, p. 109). Los contenidos de la enseñanza filosófica están llenos de saberes sabios, que son obsoletos, repetitivos, restrictivos o limitantes en el momento de enseñar, carecen de sentido para los estudiantes y no tienen conexión con la realidad. De esta manera el lugar del saber en relación con los contenidos en la enseñanza de la filosofía deben ser aquellos que confluyan con las competencias de la misma, es decir, que promueva sujetos capaces de pensar por sí mismos, usando saberes unificados y que produzcan autonomía.

Argumentación. La argumentación es uno de los ejes centrales de la práctica filosófica, puesto que es el medio que permite demostrar o convencer sobre algún pensamiento, así como reflexionar sobre las nociones que, pongamos el caso del estudiante, aprende en el aula; la argumentación tiene que ver con un proceso de socialización con el otro, no solo como un proceso de producción de la palabra, sino también de generar cuestionamientos y experiencias colectivas. Este es un proceso autónomo, que permite encuentros con el otro en el diálogo, pues en la interacción argumentativa con los otros se crean experiencias que construyen una identidad en el estudiante.

Conclusión: repetición creativa. Todas estas categorías están atravesadas por el concepto de repetición creativa, por medio del cual Cerletti aborda la cuestión de cómo se relacionan los contenidos filosóficos con el acto del filosofar en una clase. Es decir, cómo se forma el correlato entre el qué y el cómo al pensar la enseñanza de la filosofía como problema filosófico. En filosofía, los problemas y las preguntas no surgen de la nada, cada filósofo, o tradición filosófica, recoge una serie de preguntas y las responde a su manera, con sus propios argumentos. De modo que la filosofía, en su despliegue

histórico, es una suerte de recreación de problemas pasados que se rehacen a partir de las particularidades de cada presente. El profesor de filosofía realiza una labor semejante cuando encara su labor pensada como un problema filosófico.

El profesor-filósofo y sus alumnos-filósofos-potenciales conforman un espacio común de recreación en el que las preguntas se convierten en problemas que miran en dos direcciones: hacia la singularidad de cada uno en el preguntarse (y la búsqueda personal de respuestas) y hacia la universalidad del preguntar filosófico (y las respuestas que los filósofos se han dado a lo largo del tiempo).

Para Cerletti, a partir de esta repetición creativa se juntan la filosofía y el filosofar, la objetividad histórica del discurso filosófico y la subjetividad en la construcción de argumentos que respondan a los grandes problemas de la filosofía. Cuando en la clase de filosofía se requiere hacer una intervención filosófica sobre textos o problemas, estos tienen que responder al criterio de repetición creativa en la que profesores y estudiantes no solo inquieren los textos y problemas filosóficos tradicionales (repetición) sino que son capaces de intervenir filosóficamente nuevos textos y problemas (creación). Esto mismo ocurre con las preguntas filosóficas en las que, orientados por la repetición creativa, lo importante no solo es reconocer los grandes interrogantes de la filosofía, sino que quien se pregunta añada cierta intencionalidad, cierto deseo al responderlos, así estaría ubicado en un plano de la creación al intentar responderse a sí mismo una inquietud que se vuelve casi vital.

Referencias

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2009). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba.

- Cerletti, A., & Coulo, A. C. (2015). *Aprendizajes filosóficos: sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Colella, L. (2014). El problema filosófico y el sujeto de la enseñanza de la filosofía. Aportes desde las nociones de 'identidad' y 'universalismo' de Alain Badiou. *Cuestiones de Filosofía*. (16), 213-226.
- Florian, V. (2006). La posibilidad de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*. (8), 111-121.
- García, F. (2012). Del rey filósofo al pez torpedo: metáforas sobre la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*. (14), 129-152.
- Gómez, M. (2012). La enseñanza de la filosofía como saber universitario. *Cuestiones de Filosofía*. (14), 100-128.
- Kohan, W. (2010). *Filosofía. La paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Morales, D. (2015). Análisis de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico. *Escribanía*. (13), 61-76.
- Nietzsche, F. (2000). Schopenhauer como educador. España: Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2000a). El porvenir de las escuelas. Barcelona: Tusquets.
- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Paéz, E. (2014). La enseñanza de la filosofía, entre el medio y la conjunción o Emilia va a la escuela. *Cuestiones de Filosofía*. (16), 227-237.
- Pulido, O. (2009). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: de la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones de Filosofía*. (11), 87-103.
- Pulido, O. (2012). Estanislao Zuleta: Educación con Filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 79-97.
- Sanabria, D. (1998). Algunos aspectos de la enseñanza de la filosofía y su influencia en la formación del estudiante de enseñanza de educación básica. *Cuestiones de Filosofía*. (2), 21-30.

- Torregroza, E. (2007). Enseñar filosofía: el cómo es el qué. *Cuestiones de Filosofía*. (9), 171-180.
- UNESCO. (2011). *La Filosofía. Una Escuela de Libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas del futuro*. México: UNESCO
- Velásquez, R. (2002). Dificultades para enseñar filosofía en una realidad escolar. *Cuestiones de Filosofía*. (3-4), 51-57.

