

CAPÍTULO 9.

¿Es posible una didáctica de la filosofía inmanente?¹

Laura Galazzi²

Este texto emprende una reflexión acerca de la didáctica de la filosofía, considerándola desde el punto de vista de su enseñanza. El objetivo final consiste en poder reflexionar sobre sus características propias en tanto campo de saber. Surge de preguntas y problemáticas que aparecieron a la hora de planificar y llevar a cabo clases de didáctica de la filosofía a futuros/as profesores/as de filosofía³. En ese sentido, se nutre de discusiones que se dieron en términos distintos a los que tratan de objetivarla en lo que sigue, mucho más cercanos a la práctica, a las incertidumbres y preguntas que ella permite y abre. En varios casos, fueron discusiones efectuadas respecto de tal o cual alumno/a, tal otro grupo, su trayecto particular, sus dificultades o aciertos. En ese sentido, es

-
- 1 Capítulo de investigación cedido por la autora para el libro *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica* que presenta los resultados 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. Se trata de las clases de "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en filosofía" en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en la cátedra a cargo de Alejandro Cerletti y Ana C. Couló. Les agradezco a ellos y a los/as demás compañeros/as del equipo, porque desde el año 2006 potencian y vivifican esta (in)finita discusión. Menciono particularmente a Carolina Mamilovich, que realizó una lectura muy enriquecedora de este capítulo.
 - 2 Profesora de Filosofía en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Filosofía. Investigadora del *Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía* (UBA). Investiga en las áreas de didáctica de la filosofía y filosofía de la educación. Correo electrónico: laugalazzi@gmail.com
 - 3 Se trata de las clases de "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en filosofía" en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en la cátedra a cargo de Alejandro Cerletti y Ana C. Couló. Les agradezco a ellos y a los/as demás compañeros/as del equipo, porque desde el año 2006 potencian y vivifican esta (in)finita discusión. Menciono particularmente a Carolina Mamilovich, que realizó una lectura muy enriquecedora de este capítulo.

un texto que intenta conjugar algunos conceptos que forman parte de reflexiones teóricas, con algunas intuiciones que tuvieron antes soluciones expresadas en otro formato de pensamiento: el de los objetivos, las estrategias, las actividades, las devoluciones, las consignas. Dialogar con esas soluciones, dificultades y problemas en el formato “de la investigación” en filosofía, así como desarrollar de forma conceptual estas cuestiones, requiere un pasaje que es, de un modo transversal, también lo que se intenta poner a prueba en este texto.

Para comenzar, entonces, podemos decir que se ensayará en lo que sigue presentar algunas dificultades ligadas al rol de la didáctica de la filosofía en tanto saber enseñado y enseñable a futuros/as docentes. Dos serán los nodos problemáticos que resultarán más intensos para pensar las dificultades a la hora de enseñar didáctica de la filosofía: el primero, la incomodidad que surge en el momento de dar mandatos, de prescribir acciones o prohibiciones a los/las futuros/as docentes. Podríamos traducirla como una incomodidad de la didáctica de la filosofía con la didáctica a secas. El segundo, el énfasis – que hipotetizamos surge de esa incomodidad – en sostener como único valor epistémico y mandato de la didáctica de la filosofía, la coherencia interna de las propuestas pedagógicas personales de cada futuro/a docente. El tercero, en el que reconocemos una clave para discutir fuertemente el criterio de coherencia, el sostener la construcción didáctica en la objetivación de un sujeto individuado y en la vivificación de la figura del filósofo. Este último nodo será el que discutiremos con más fuerza para sostener la necesidad de pensar una enseñanza de la didáctica y una forma de enseñanza a secas, que contemple subjetivaciones colectivas. Un pasaje algo intrincado por estos tres nodos y sus vínculos permitirá, al final, proponer a través de los conceptos de inmanencia y diagrama, algunos principios alternativos que permitan desplegar una didáctica de la filosofía a la vez inmanente, colectiva y significativa en el contexto presente, en tanto saber a enseñar a los/as futuro/as docentes.

La cuestión didáctica

La didáctica, una de las áreas fundantes del pensamiento moderno de la educación, hace ya tiempo que es motivo de diferentes críticas y resulta un campo cuya legitimidad es frecuentemente puesta en duda. El saber didáctico suele considerarse devaluado, secundario frente a otros saberes e incluso un saber caduco. Díaz Barriga (2009) sostiene que existe una extendida “negación de la didáctica” (p. 69) desde los años 50’ del siglo XX, en la que alternativamente se intenta sustituirla por la psicología del aprendizaje, la sociología, la etnografía, etc.

Y en efecto, varias de las perspectivas dominantes para pensar la educación contemporánea parecen discrepar con las intuiciones básicas de la didáctica. Por nombrar solo algunas, los diseños curriculares actuales se solventan en un fuerte énfasis respecto de la atención primordial de los procesos de aprendizaje y la didáctica ha concentrado históricamente su atención en la enseñanza. Las principales líneas teóricas que investigan sobre educación proponen análisis basados en principios teóricos de un alto nivel de abstracción, mientras que la didáctica ha fundado tradicionalmente su razón de ser en la reflexión volcada a pergeñar estrategias y modalidades de trabajo concretas. En las investigaciones sobre educación – sean ellas cualitativas o cuantitativas – hay una tendencia a la sistematización estadística de datos y casos expresados luego en informes de investigación predominantemente descriptivos, mientras que la didáctica está fuertemente asociada a una tarea de organización de la enseñanza, primordialmente normativa y prescriptiva. Por estas y otras razones, la didáctica suele considerarse un saber “pasado de moda”.

En las últimas décadas han sido las didácticas específicas las encargadas de traer nueva vigencia al saber didáctico y también de disputar el campo teórico a la didáctica general (Camilloni et al, 2008). En efecto, el recorte y la especificidad hizo posible volver a plantear el problema de la enseñanza dejando de lado el “enseñar todo a todos” comeniano y reconvirtiéndolo respecto de los paradigmas de cada disciplina en particular. De todas maneras, el problema del saber didáctico y su legitimidad ha vuelto a

reaparecer en cada campo específico, a través de la traducción de los mismos cuestionamientos planteados a la didáctica general: ¿No se desprende de la consideración del aprendizaje todo lo necesario para organizar la enseñanza? ¿Habría que dedicar el esfuerzo solo a los problemas abstractos del sentido de la educación y dejar a la práctica lo concerniente a las cuestiones metodológicas? ¿Resulta válido desarrollar un saber normativo respecto de la enseñanza?

Ahora bien, si la didáctica es primordialmente “una disciplina sustantiva del campo de la educación cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo” (Díaz Barriga, 2009, p. 17) es posible sostener su vigencia e importancia como campo a disputar, sobre todo y en primera instancia por parte de los y las docentes. En efecto, debatir supuestos subyacentes a prácticas instaladas en vistas a transformarlas resulta una tarea fundamental para emprender la acción de enseñar y su principal objeto de teoría. También remite a un aspecto primordialmente filosófico de la didáctica, que se verá necesariamente reforzado en una didáctica de la filosofía. Es una teoría práctica o una praxis teórica, de hecho la que más específicamente se ajusta a la tarea docente y define el ámbito de concreción del saber didáctico. Es un campo del saber que pretende tener una vinculación con prácticas concretas y frecuentes, y en ese sentido disputarlo implica inmiscuirse en construcciones teóricas de sentido que, lejos de permanecer en el plano de la pura teoría, delimitan experiencias cotidianas.

En el ámbito de la filosofía la resistencia por parte de los y las docentes a disputar por la didáctica como ámbito de reflexión posible suele ser mayor. En efecto, para los y las filósofos/as “didáctica” huele a método, a prácticas repetitivas, a saber puramente empírico, a falta de concepto. Sin embargo, como tantas veces se ha señalado, la mayoría de los y las filósofos/as enseñamos. En las escuelas, en las universidades, en talleres o clases particulares. La filosofía requiere ser enseñada y aprendida para sobrevivir como disciplina y está atravesada por prácticas de transmisión que se remontan a sus mismos inicios. En ese sentido evitar inmiscuirse en el ámbito de la didáctica de la filosofía y la problematicidad de su carácter

híbrido es como negar que se tiene un cuerpo o que se respira (y los/las filósofos/as lo hacen algunas veces). De hecho, cuando se enseña didáctica de la filosofía se puede observar fácilmente que uno de los mayores obstáculos se halla en las concepciones previas de la didáctica que tienen los y las estudiantes de filosofía. El saber didáctico se encuentra siempre tensionado entre la acusación de ser una teoría estéril o, en el extremo contrario, un puro tecnicismo falto de reflexión. Lograr el justo medio entre experimentación práctica y reflexión teórica resulta un desafío difícil de lograr, intrínsecamente para la disciplina y en el contexto de su enseñanza frente a las expectativas previas de las y los futuras/os docentes. En todo caso, la didáctica – y la de la filosofía particularmente – es objeto de sospechas múltiples, justamente por su carácter híbrido que resulta a su vez tan atractivo. Resulta importante, entonces, disputar tanto el carácter instrumental al que se quiere reducir a la didáctica, como el carácter teorista abstracto con el que se la suele defender para darle prestigio, pero a riesgo de disolver su especificidad en última instancia.

Díaz Barriga sostiene que una de las principales dificultades de la construcción del saber en el campo de la didáctica consiste en el desconocimiento de la historia de la disciplina por parte de quienes teorizan en ella. Observa que los modelos postulados como propios del tipo de investigación que realiza la didáctica “omiten un análisis a posteriori del modo en que se ha construido el pensamiento didáctico” (Díaz Barriga, 2009, p.109). Si se acompaña el estudio histórico que realiza el autor acerca de los modos de construcción del saber didáctico desde su nacimiento en el siglo XVII hasta la actualidad, en efecto se puede observar que históricamente se ha constituido como una disciplina con una fuerte carga teórica, sostenida en idearios concretos acerca de los fines y principios de la educación escolar, y que solo en la segunda mitad del siglo XX se ha pretendido – en algunas de sus corrientes – circunscribirla como una disciplina eminentemente técnica.

Al caracterizar las perspectivas instrumentalistas de la didáctica Díaz Barriga identifica el énfasis en el carácter instrumental con una pretensión predominantemente normativa del saber didáctico. Aduce que las corrientes durkheimiana y la instrumentalista se

sostienen en la prescripción respecto de “las formas en que puede operar un docente” (Díaz Barriga, 2009, p.117) reduciendo el campo de la didáctica a las preguntas “¿Cómo se enseña? ¿Cuáles son los mejores o más eficaces métodos educativos? ¿Cómo resolver el problema de la falta de motivación o de disciplina en los estudiantes?” (Díaz Barriga, 2009, p.118). Sostiene que el instrumentalismo ha empobrecido a la didáctica, haciéndola además estéril, ya que “la técnica de enseñanza es importante, pero si está articulada a su necesario plano conceptual” (Díaz Barriga, 2009, p.118).

Ahora bien, el autor concluye de este planteo la necesidad de construir una “visión antinormativa de la didáctica” (Díaz Barriga, 2009, p. 119)⁴, aun cuando la defiende como una disciplina atravesada por “el compromiso de modificar la realidad escolar” (Díaz Barriga, 2009, p. 141), “lograr que el docente se perciba a sí mismo como profesional que tiene bajo su responsabilidad el aprendizaje” (p. 143), e incluso recuperar el proyecto moderno de la escuela ilustrada (Díaz Barriga, 2009, 1995). En vistas a estos fines – y otros posibles – de intervención y transformación propios del saber didáctico, consideramos que se puede profundizar en las diferencias entre el planteo reduccionista de las perspectivas instrumentalistas, la vocación normativa explícita de este tipo de enfoques y el aspecto eminentemente prescriptivo de la reflexión en el campo de la didáctica.

Mientras que los planteos instrumentalistas y normativos son fácilmente diferenciables de otras posibilidades de construcción del saber didáctico, no es tan fácil sostener para todas estas perspectivas alternativas que no incluyen una fuerte vocación prescriptiva y, en el caso de las que se reducen a la descripción, que aun así resultan fecundas en su aspecto didáctico⁵. Por ejemplo,

4 “No se puede continuar concibiendo a la didáctica como un saber normativo que responde a los interrogantes acerca de cómo lograr una enseñanza mejor, sino que debe ser entendida necesariamente como una serie de preguntas sobre la formación y sobre la enseñanza que a lo largo de la historia han tenido respuestas diversas, tensionadas, encontradas, y en las que subyace no sólo una distinta concepción del ser humano, del aprendizaje y de la formación, sino una construcción, a partir de estas tensiones, de corrientes de pensamiento que permitan darle un significado a las propuestas en el campo de la educación” (Díaz Barriga, 2009, p. 54)

5 Es el mismo Díaz Barriga quien critica fuertemente los enfoques de la didáctica que pretenden solventarse en una perspectiva exclusivamente descriptiva, señalando que tienen escaso valor didáctico aun cuando puedan defenderse en su significación etnográfica o sociológica (cfr. 2009, pp. 138-140 y 1991).

desde una perspectiva lejana al instrumentalismo, Alicia Camilloni afirma que la didáctica es:

una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y **enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores**" (2008, p. 22. La negrita es mía).

Es decir, la autora no renuncia al aspecto normativo de la didáctica, delimitándolo fuertemente en una perspectiva descriptiva y explicativa. De hecho, sostiene

La didáctica no consiste solo en describir y explicar, sino que supone necesariamente un compromiso con la acción práctica. Su discurso normativo está enderezado a orientar la acción, nos dice *qué y cómo debemos hacer* para que la enseñanza sea efectiva, exitosa, lograda, en su intención educativa" (Camilloni, 2008, p. 52).

Y más adelante que la didáctica es una teoría "preceptiva y normativa" (Camilloni, 2008, p. 55).

Es necesario entonces profundizar el carácter de este aspecto prescriptivo de las teorías didácticas, y en el caso del presente capítulo reflexionar acerca del tipo de pensamiento de la enseñanza que propone la didáctica de la filosofía, que parece más incompatible aún con el aspecto prescriptivo de la didáctica general. Se planteará el problema, y algunas posibles salidas del mismo, a través de una propia formulación de la sospecha frente a la didáctica, que se plantea en el título del trabajo. Se sintetiza en la pregunta "¿es posible una didáctica de la filosofía inmanente?", apostando a que es posible una respuesta afirmativa.

Acerca del aspecto prescriptivo en la didáctica de la filosofía

Damos por sentado, entonces, que el pensamiento didáctico se asocia intrínsecamente a un punto de vista interesado: si resulta importante la didáctica de la filosofía es con una finalidad específica que podemos sintetizar bajo el lema “dar buenas clases”. Nos interesa dar buenas clases y ayudar a otros/as a que den buenas clases, aun cuando para ello tengamos que remontarnos a cuestiones teóricas de un nivel muy abstracto e indecible, como puede ser pensar los fines de la educación, o sus principios básicos. Si el objetivo es enseñar bien, “dar buenas clases”, será necesario preguntarse ¿Qué es una buena clase?, ¿cuáles son los criterios que la definen?, ¿según qué fines o principios sedimentados históricamente consideramos que la clase es “buena”?, ¿quiénes son o fueron los que así lo determinaron?, ¿qué saberes serán los encargados de hacer esta indagación?

Couló (2010) propone que hay por lo menos dos criterios enfrentados para pensar qué es una buena clase: el modelo de la eficacia y el modelo de la pertinencia. Para el primero una buena clase es aquella en la que estadísticamente más estudiantes “aprenden” (con los recursos y los medios que fuere). Desde esta perspectiva estamos entendiendo a la didáctica como una disciplina en la que “se trata de ser eficaz en el logro de los objetivos, cualesquiera que ellos sean” (Camilloni, 2008, p. 56) y asociándola con el instrumentalismo que critica Díaz Barriga.

Si, en cambio, una buena clase es aquella que resulta **pertinente** respecto de una serie de postulados filosóficos, pedagógicos, políticos e institucionales que se sostienen previamente, la didáctica se constituye como disciplina normativa que “está comprometida con un proyecto social de política educativa y se propone solucionar los problemas que este plantea encontrando las mejores soluciones para facilitar la buena enseñanza” (Camilloni, 2008, p. 56). En este caso estamos sosteniendo a la didáctica como una disciplina teórica, con un campo amplio de problemas asociado a fundamentar, analizar y transformar las prácticas de enseñanza, pero que para ello debe recurrir a una reflexión y apropiación

teórica amplia que involucra otras disciplinas humanísticas y ciencias sociales, técnicas de trabajo y saberes contextuales.

Sentado esto, podemos analizar uno de los modos en que la tradición de la didáctica de la filosofía se ha apropiado y ha resignificado la didáctica prescriptiva orientada desde la perspectiva de la pertinencia. La hipótesis será que se ha adoptado una interpretación de la **pertinencia** que la sostiene a través de un imperativo de **coherencia** primordialmente personal, interna a los proyectos educativos de los/as docentes.

En efecto, Couló propone que no resulta fácil pensar la traducción al ámbito de la filosofía de la perspectiva de la pertinencia. Sostiene que si la filosofía se caracteriza – como afirma Rabossi – por una “anomalía disciplinal” que no permite establecer casi ningún punto de partida común respecto de la definición del campo, su metodología, sus logros o “buenas prácticas”, entonces resulta extremadamente difícil encontrar algunos parámetros comunes acerca de qué elementos deberían ser pertinentes en cada contexto o situación, y en consecuencia qué constituiría, bajo ciertos principios una “buena clase de filosofía”. Afirmar la autora que:

Diseñar o evaluar una buena propuesta de enseñanza en Filosofía implicará establecer alguna posición sobre qué sean la filosofía y el filosofar; cuál, si es que hay alguno, es el criterio de demarcación entre la filosofía y otras disciplinas; cuáles son los vínculos entre práctica filosófica y enseñanza de la filosofía; qué problemas, métodos, soluciones y fines nos parecen viables o deseables dentro de ese marco; qué relaciones se establecen entre la filosofía y su historia (como serie de eventos relativos al despliegue de las tradiciones admitidas como filosóficas) y entre la filosofía y su Historia (como descripciones o reconstrucciones de ese despliegue); qué temas, autores, textos, constituyen el “canon” filosófico y cuáles (si alguno) no puede ser excluido de un “buen” programa de Filosofía; si deben incluirse o no algún autor o tema “no canónico” para el canon de referencia elegido; si pueden distinguirse y cómo la “buena” filosofía de la “menos buena”, etc. (Couló, 2010, p. 247).

En este sentido, en tanto se trata de un enfoque amplio de la didáctica, que se rehúsa al tecnicismo, nos encontramos con la misma dificultad que cualquier otra disciplina al adoptar este enfoque que tiene que ver con delimitar cuáles y cuántos son los aspectos a tener en cuenta a la hora de establecer una didáctica pertinente a ellos. Seguramente habrá dentro de esta línea enfoques variados, propios de distintos paradigmas (hermenéuticos, por ejemplo, o político emancipadores, etc.). Ahora bien, estos paradigmas que rigen las perspectivas de las ciencias sociales y las ciencias de la educación, en filosofía pueden ser incluso discutidos y pocos/as filósofos/as se reconocen pertenecientes a una escuela o tendencia en particular, a lo sumo reconocen el vínculo con uno o dos autores de la tradición, y eso no constituye por sí mismo un paradigma de pensamiento pedagógico, ni delimita fines o principios más o menos claros a la hora de emprender la tarea educativa. Esta anomalía disciplinal hace que sea muy difícil acordar un marco para pensar la pertinencia de una clase de filosofía. Incluso el *curriculum* en el área suele estar organizado a través de un enfoque “eclectico” que permite impensadas reapropiaciones por parte de cada docente.

El problema surge, entonces, al inquirir por la didáctica de la filosofía en tanto saber compartible, construible colectivamente y enseñable a futuros profesores de filosofía. En efecto, la pregunta crucial que aparece en la filosofía y que en otras disciplinas resulta menos acuciante, inquiriere por quién es el sujeto – cuando se trata de enseñar filosofía – de todas las decisiones epistemológicas que enumera Couló. Cuáles son las decisiones respecto de estos criterios que debería tomar cada docente y cuáles son las que podría proponer una didáctica teórica de la filosofía que se construya prescriptivamente tomando como eje la pertinencia, en vistas a acompañar mejores prácticas de enseñanza por parte de los/las docentes. Si, dada la anomalía disciplinal propia de la filosofía, estas decisiones solo pudieran ser tomadas por cada docente-filósofo/a particular, entonces, la didáctica resulta confinada a que cada profesor/a filósofo/a construya cada vez y desde el principio – como afirma Kant que ocurría en la metafísica pre-crítica– su propia didáctica y establezca sus criterios de análisis y pertinencia,

con lo cual se desvanece la posibilidad de un saber general de la didáctica de la filosofía.

Una solución posible que a esta problemática encuentra la didáctica de la filosofía consiste en hacer su propia interpretación del imperativo de pertinencia: retraduce la pertinencia en términos de *coherencia interna*, para el proyecto de cada docente en particular.

Alejandro Cerletti afirma:

Sostendremos que la enseñanza de la filosofía es, básicamente, una construcción subjetiva apoyada en una serie de elementos objetivos y coyunturales. Un buen profesor o una buena profesora de filosofía será quien pueda llevar adelante de forma activa y creativa, esa construcción. (...) Para llevar adelante la tarea de enseñar filosofía se deben adoptar una serie de decisiones que son, en primer lugar, filosóficas, y recién luego – y de manera coherente con ellas – se podrán elaborar los recursos más convenientes para hacer posible y significativa aquella tarea (Cerletti, 2008a, pp.10-11).

Es decir, la didáctica de la filosofía instará a cada futuro/a docente a tomar posición personal y filosófica sobre los fines y principios de su práctica, empezando por qué es la filosofía y siguiendo por qué es la educación, para qué sirve, cuáles son sus fines, etc.⁶. Luego fomentará el diseño de estrategias metodológicas coherentes con los principios y fines postulados previamente. La función de la enseñanza de la didáctica consiste en hacer que cada docente adopte la coherencia como el valor máspreciado de sus acciones de enseñanza, y para ello los/las docentes de didáctica se constituyen en guardianes de la coherencia durante el tiempo de formación de los futuros/as profesores/as.

La anomalía disciplinal es resuelta, entonces, atomizando y subjetivizando la operación que la didáctica general realiza para cada cosmovisión determinada. En efecto, la didáctica general

⁶ Cerletti sostiene “toda formación docente deberá ser, en sentido estricto, una constante autoformación” (2008a, p. 11).

al adoptar el modelo de la pertinencia necesita como punto de partida situarse **dentro de un paradigma** de pensamiento. Por ejemplo, es claro en la definición de didáctica de Diaz Barriga que los fines y principios pertinentes para pensar la didáctica desde su perspectiva tendrán que ver con aspectos socio-políticos contextuales. Por su parte, es claro que Camilloni parte de un enfoque humanista más clásico, en el que la didáctica se construye en diálogo con conceptos considerados de valor universal, como el de educabilidad, persona, humanidad, etc. Desde estas perspectivas, en las que podemos reconocer paradigmas vigentes en las ciencias sociales y las humanidades, los autores pueden dialogar con docentes, pero también con sistemas educativos completos que compartan el mismo paradigma. A su vez pueden oponerse al paradigma eficientista y discutir entre sí. La didáctica de la filosofía, en cambio, parece poder guardar la pertinencia en el ámbito mucho más restringido de los proyectos personales de los y las docentes, y también parece poder postular sus desarrollos en una perspectiva mucho más formal y abstracta que la didáctica general cuando se sitúa en un paradigma. El imperativo de posición reflexiva personal y posterior coherencia interna de los proyectos de enseñanza potencia a los y las docentes como pensadores de su propia práctica, pero desguarece a su vez la construcción de un pensamiento didáctico sustantivo que pueda organizarse a través de un ideario compartido⁷. Como también afirma Couló, la decisión teórica presenta limitaciones y problemas, filosóficos y prácticos, que enumera con exhaustividad y deja planteados como desafíos (Couló, 2010, pp. 248-249).

En todo caso, el mandato de la didáctica de la filosofía es formal y pretende ser mínimo: Cerletti lo sintetiza a través del lema de Píndaro “llega a ser el que eres, aprendiendo a serlo”. El mandato

7 Podemos agregar que otro aspecto que resulta debilitado si sostenemos esta perspectiva es el concerniente a lo que Diana Gómez y Juan Nespriás llaman “el oficio de profesor de filosofía”. Los autores afirman: “Ocuparse de los aspectos técnicos, de los procedimientos “menores”, esto es, ocuparse de las estrategias, las modalidades y criterios de evaluación, de las formas de agrupar a los alumnos y de organizar el trabajo, de instaurar acuerdos y el orden en el aula, de elaborar las consignas para el trabajo ideado, etc. no significa caer en manos de una racionalidad técnica o tecnocientífica. Por el contrario, fortalecer una mirada filosófica pero no unidimensional, que no se limite a resolver problemas específicos de su trabajo en el territorio con una especulación metafísica, significa también fortalecer el oficio del profesor” (2015, p. 114).

de la didáctica tiene que ver con fomentar el autodescubrimiento, la reflexión sobre la propia formación, los condicionantes de la misma y la toma de posición acerca de la filosofía y su enseñanza⁸. El único mandato que la didáctica le propone a los/as futuros/as docentes es “explicita tus supuestos y sé coherente con ellos” y del cumplimiento o no de este mandato surgirá la posibilidad de juzgar si una propuesta de enseñanza fue o no “buena”. ¿Es suficiente este mandato? ¿Se puede derivar del mismo la construcción de un saber didáctico transmisible, enseñable y a construir colectivamente?

Responderé a estas preguntas discutiendo algunos de los supuestos del mandato y sin dejar de reconocer lo potente e importante que resulta para un/a docente de filosofía constituirse en filósofo/a de su propia práctica. Pero creo que este aspecto puede conservarse, partiendo de principios diferentes. Se tratará de plantear uno de estos problemas que es intrínseco a la perspectiva de la filosofía que adoptamos como punto de partida, surgida en un encuentro con el pensamiento de Deleuze y Guattari: este punto de partida tiene que ver con postular que todo pensar es necesariamente inmanente. Y además, que en la inmanencia el pensar no se despliega a partir de individuos, sino de nodos de intensidad que se entretujan más allá y más acá de las figuras subjetivas individuales.

Didáctica prescriptiva e inmanencia

En principio, se supone entonces que por la anomalía disciplinal propia de la filosofía, la interpelación respecto de la didáctica debe realizarse en primera persona. Sin embargo, podemos reconocer también que las representaciones filosófico-pedagógicas que han subjetivado a los/as futuros/as docentes lejos están de ser individuales. De hecho, las biografías escolares son similares en generaciones completas y la formación específica en el campo de la filosofía se da en instituciones universitarias o institutos

8 Cerletti propone cuatro momentos, un momento **crítico reflexivo** donde cada futuro/a profesor/a revisa su biografía escolar y los modelos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía que ha naturalizado en esa experiencia, un momento **teórico-propositivo** donde cada uno/a adopta un punto de partida filosófico-pedagógico reflexionado, un momento **didáctico** donde construye herramientas metodológicas coherentes con el punto de partida elegido y un último momento **reflexivo crítico** donde vuelven a resignificarse y analizarse los momentos anteriores, en un proceso que nunca culmina (Cerletti, 2008a, pp. 87-88).

terciarios, con tradiciones y prácticas con rasgos comunes incluso en geografías muy diferentes. Así, a pesar de la gran variedad de vínculos y experiencias individuales con las que se han vivido los rasgos institucionales de la pedagogía y la filosofía a lo largo de toda la formación de los/as docentes, seguramente será posible encontrar muchos elementos comunes y analizar de forma compartida el sentido de las diferencias. En principio, tenemos entonces un suelo común pre-individuado a partir del cual sería posible discutir y pensar los rasgos propios de los principios pedagógico-filosóficos que nos constituyen.

Ahora bien, casi como ningún otro saber, la filosofía tiene en su tradición la figura del autor como centro del filosofar. Estudiamos a Kant, Hegel, Deleuze, hablamos de “sus filosofías” en tanto pertenencias individuales de sujetos recortados, diferentes, específicos y maravillosos que llamamos “filósofos”⁹. Esta “necesidad de rostro” que tiene la filosofía la atraviesa casi tanto como al arte con su apelación al genio, y mucho más que a las disciplinas que se consideran científicas. Sin embargo, a diferencia del arte, la filosofía es una disciplina fundada por el diálogo, donde el pensamiento nunca termina de objetivarse porque, entre otras cosas, nunca termina de estar abierto a la discusión, el intercambio, los nuevos conceptos. En ese sentido, la filosofía es una construcción colectiva que canónicamente se ha realizado a partir de textos y réplicas entre autores, pero que no necesariamente requiere de ese formato para efectivizarse. De hecho, si pensamos en la acción de enseñar y aprender, apostaremos necesariamente con más fuerza a la filosofía como un cruce de múltiples pensamientos en diálogo, que a la filosofía como fruto de un sujeto individuado que llamamos “filósofo”. Es así como también podemos cuestionar si para que un profesor o profesora de filosofía organice buenas clases en el sentido que venimos proponiendo debería constituirse en un filósofo individual que realice un proyecto en nombre propio, o si es necesario promover otro tipo de subjetivación, incluso una que

9 Lo escribo sólo en masculino a sabiendas, por considerar que la filosofía que pone en su centro la figura del filósofo responde a una perspectiva patriarcal del pensamiento filosófico, que obliga a los pensamientos no hegemónicos a individualizarse, rostrificarse y adoptar los parámetros y valores epistémicos de un paradigma vigente que es masculino. Si bien no es posible en este contexto, considero necesario discutir con las herramientas propias del pensamiento feminista las consecuencias que tiene esta figura en el pensamiento didáctico.

huya de la rostrificación y personalización del pensamiento. En este sentido, podemos preguntar ¿Se pueden formular propuestas filosófico-pedagógicas colectivas? ¿Se pueden crear paradigmas compartidos respecto de la enseñanza de la filosofía que atiendan a su vez el alcance de esa enseñanza en el contexto socio-histórico?

En este punto es importante aclarar que Cerletti desarrolla un camino teórico de resolución, proponiendo una *didáctica aleatoria de la filosofía* (2017, 2015). Esta perspectiva apuesta a la construcción de condiciones, en una situación educativa, para la aparición un sujeto colectivo acontecimental que pueda romper la barrera de lo planificado y ser verdadero sujeto del filosofar y la filosofía. La apuesta de Cerletti es inmanente, en cuanto sostiene la singularidad de la situación, del sujeto colectivo y del tipo de saber filosófico que se despliega en ese contexto. Lo que suceda a partir de ese evento acontecimental se abre a una deriva indeterminada, abierta a nuevas situaciones filosóficas y a nuevas singularidades. Esta vía teórica, en diálogo con la filosofía de A. Badiou, es potente para pensar nuevas prácticas en la formación docente en filosofía. Por nuestra parte, seguiremos un camino que retoma la apuesta por un sujeto colectivo en la educación pero siguiendo la filosofía de Deleuze y Guattari, a través de los conceptos *inmanencia* y *diagrama*.

En esta apuesta por comenzar por otro lado, podemos pensar en primer lugar a qué nos lleva el concepto de inmanencia. En el último texto que escribí, Deleuze vuelve sobre esta categoría y la define a través de la expresión “una vida”. Pensar desde la inmanencia implica sumergirse en el movimiento incesante, en el devenir, en el impersonal que implica ser en una vida, y no esta o aquella vida individuada.

“La vida del individuo ha sido sustituida por una vida impersonal, y sin embargo singular, que exhala un puro acontecimiento liberado de los accidentes de la vida interior y exterior, es decir, de la objetividad y de la subjetividad de lo que ocurre” (Deleuze, 1995, p. 349).

Esta vida que es pura inmanencia está, afirma Deleuze, “más allá del bien y del mal” (Deleuze, 1995, p. 349), y no lo está por ser vacía –en ese caso se trataría de la muerte, no de la vida–. Al contrario, la inmanencia está más allá del bien y del mal porque es pura potencia, está surcada por todos los virtuales, por todas las posibilidades. Deleuze (1995) habla de los bebés que “están atravesados por una vida inmanente que es pura potencia” (p.350). La inmanencia es multiplicidad de posibilidades, apertura a la riqueza de todo lo real, en ese sentido, como la educación para Arendt, tiene que ver con el nacimiento, con la natalidad. Pensar desde la inmanencia –sobre todo en educación– implica, sostener como principio que todo puede transformarse, todo puede ser de otra manera, que no estamos condenados a ninguna repetición, ni obligados a ninguna fórmula.

Ahora bien, el flujo incesante de lo inmanente está atravesado por líneas que lo singularizan, por rasgos que lo surcan. La pura vida indeterminada requiere recorridos, líneas que la atraviesan. En la obra de Deleuze estas líneas de singularización se presentan de diferentes maneras, pero todas tienen que ver con establecer recorridos sin perder esa conexión fundamental con la inmanencia y con la potencia de una vida. Deleuze lo llama “plan(o) de inmanencia”, “diagrama”, “rizoma”, “máquina”, “agenciamiento” en distintos momentos de su obra individual y en coautoría con Félix Guattari. Todos estos conceptos son formas de enfrentarse a cómo pensar, actuar, vivir, sumergidos en la inmanencia sin apelar al recorte personalista e individualista propio del pensamiento moderno y sin caer, por salir de ello, en la inmovilización a la que parece confinarnos el enfoque estructuralista o una mirada nihilista. Se trata de conceptos que pueden dar cuenta del dinamismo de lo real sin perder de vista su multiplicidad, su historicidad, su ambigüedad, su complejidad y riqueza.

¿Cómo se singulariza la inmanencia? Para pensarlo podemos tomar el concepto de diagrama que Deleuze (2008) inventa cuando piensa la pintura. El diagrama es el paso al acto de un virtual pre-pictórico que llama “caos-germen” o “abismo ordenado” (p.90) a partir del cual se instauran unos trazos iniciales, unas manchas fundadoras que singularizan, demarcan el desarrollo posterior del

cuadro. Este paso entre el caos y un principio de orden implica una operación de creación, pero también una operación de limpieza, de remoción de clichés, de ideas sedimentadas. Que el punto de partida sea la inmanencia y el caos implica, según Deleuze, que hay múltiples recorridos posibles, pero también que nunca se parte de “la hoja en blanco” o “el vacío”, sino que, por el contrario, se parte de lo lleno que implica también clichés, ideas que parecen parte de la naturaleza de las cosas, modos de ver estandarizados y fetichizados. Por ello se debe realizar un denodado esfuerzo de borrado para poder realizar el nuevo trazo, la nueva construcción. Respecto de la didáctica, entonces, diagramar desde la inmanencia significaría partir de las múltiples posibilidades que dan las prácticas de enseñanza que se han configurado antes que nosotros vengamos, la historia de la escuela como dispositivo, las normas que rigen a los enunciados pedagógicos, en fin, toda una serie de cauces y recorridos prefijados que nos anteceden y que hacen que nuestras apuestas siempre aparezcan en un proceso que está “por la mitad”.

En ese sentido, debemos pensar que el diagrama, para ser tal, requiere de una mano desencadenada, que deja de lado lo que el ojo manda y toma impulso propio (Deleuze, 2008, p. 91) en un movimiento que es a la vez ruptura de clichés y concreción de una apuesta en el mundo. Es decir, el diagrama no es algo en la cabeza de alguien, sino que es ya una marca que singulariza la acción y le delimita un curso posterior. Es, nuevamente en términos de Deleuze, una máquina o un agenciamiento. Líneas de intervención que empujan la realidad hacia el dinamismo, que operan agregaciones y disgregaciones, que mueven los flujos deseantes que surcan lo real para la realización de transformaciones, de reconexiones, de cauces. Solo a partir de estas verdaderas apuestas de “algo en vez de nada” es que es posible la acción, en nuestro caso una acción pedagógica.

En ese sentido es que queremos pensar la acción de enseñar filosofía y a la didáctica como su momento diagramático. En efecto, la inmanencia de la que partimos – tanto al enseñar didáctica como al dar cualquier clase de filosofía – es la configuración múltiple

de lo educativo¹⁰. La infinidad de capas que preceden a la acción pedagógica, que comprenden desde elementos de un alto nivel de generalidad, abstracción y concreción – como los idearios acerca de los fines y principios de la educación que se han ido construyendo históricamente – hasta elementos que se instituyen en el plano del detalle de las prácticas – como la formulación de consignas, la construcción canónica de los enunciados pedagógicos, la consideración de los ejemplos posibles, la tipología de los materiales, los múltiples rasgos perceptivos (visuales, gustativos, olfativos, táctiles) con los que se configuran los dispositivos escolares –. Esa multiplicidad fundante de lo educativo se configura antes de la acción pedagógica, como cliché, como lugar común. Está sedimentada en modos de abordaje estandarizados. Algunos de ellos respecto de la educación en general: el triángulo pedagógico, la educabilidad, la oposición conductismo-constructivismo, la tensión entre perspectiva clásica y escuela nueva, la noción de sujeto pedagógico, la noción de persona, etc. Y otros respecto de la filosofía específicamente: la tensión entre filosofía y filosofar, la clase magistral como procedimiento privilegiado de la transmisión filosófica, la figura del filósofo como enclave de la filosofía, el rol preponderante de la historia de la filosofía en la transmisión de la misma, etc.

Se parte, entonces, de la inmanencia, donde podemos encontrar líneas duras, marcadas, sedimentadas, que proponen cauces estandarizados de acción y líneas blandas, casi indelebles, bloqueadas incluso, que permanecen como virtuales. Nótese que no se trata de representaciones que cada individuo tiene sobre la educación y la filosofía, aun cuando ambas líneas se puedan rastrear en las biografías. La inmanencia forma parte de un suelo común que las individualidades transitan de formas más o menos personales, pero que podemos reconocer como un sedimento al modo de los dispositivos de subjetivación. Es así que la tarea de

10 A. Cerletti (2008b) siguiendo a A. Badiou, considera que las situaciones educativas constituyen una multiplicidad de multiplicidades, con un potencial infinito en las que se requiere de una intervención situada para poder detectar las potencias de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La ontología de Badiou permite, en este caso, realizar un recorte (la situación) de la inmanencia y un desdoblamiento (su estado), que constituye el inicio de sus diferencias con la ontología deleuziana. Por motivos de espacio dejo esta línea de diferencias y sus consecuencias abierta, para discutirla en otro contexto

desmalezar clichés, borrar las improntas de las líneas más gruesas, dinamizar sus cauces, indagar en alguna línea menos visible, bien puede ser una tarea que se realiza en conjunto y que realiza la didáctica de la filosofía como saber teórico y como saber enseñado a futuros/as docentes, más allá de los individuos particulares y sus elecciones posteriores en cuanto profesores o profesoras. Es a la vez una tarea teórica y práctica, porque solo se puede realizar en función del diagrama, que implica una acción. En nuestro caso, una acción de enseñar (didáctica y filosofía) desencadenada de las representaciones sedimentadas que la atrapan.

Si no hay “bueno” y “malo” en la inmanencia es porque la inmanencia es todas las posibilidades. Pero sí hay “bueno” y “malo” relativo a la acción. Es decir, si partimos de la inmanencia tenemos que considerar que no hay principios trascendentes que digan qué es una buena clase de filosofía, cuál es su esencia. En ese sentido el carácter prescriptivo de la didáctica no podría darse al modo de la moral, que dice lo que algo debe ser en virtud de un ideal previo de realización. Pero sí habrá la posibilidad de una valoración de la acción pedagógica. Al modo de la ética de Spinoza, que Deleuze estudia en profundidad y adopta como eje de toda su obra, la cosa se define por lo que puede (Deleuze, 1970, 2003). En ese sentido, debería haber un aspecto valorativo de la didáctica que tiene que ver con sopesar, con comparar, con experimentar ¿Qué puede algo?, ¿qué compone con otras cosas?, ¿qué descompone?, ¿arma mundo compartido?, ¿potencia el obrar?, ¿es puro padecimiento?¹¹.

En ese sentido, la didáctica no pierde su aspecto prescriptivo al hacerse inmanente, no se vuelve meramente descriptiva. No se trata de observar simplemente si algo es coherente con otra cosa, sino de observar colectivamente si un rumbo de acción, una serie de acciones que se despliegan, componen mundo, potencian el mundo, organizan un sentido, aumentan la potencia de obrar de la subjetivación que despliegan. O al contrario, si un grupo de acciones despotencian el mundo compartido, disuelven, envenenan. ¿Qué puede la enseñanza de la filosofía en un socio-

11 Para ahondar en los posibles usos de la lectura de Deleuze sobre Spinoza en función de pensar la educación se puede recurrir con provecho a *Deleuze devorador de Spinoza: teoría dos afectos e educação* de Henrique Lafelice (2016).

histórico, en una institución, en un contexto determinado?, ¿qué abre y qué cancela?, ¿qué agregaciones fomenta y cuáles disuelve?, ¿hacia dónde propone derivar? Esas serían preguntas propias de una didáctica inmanente, que pueden hacerse en distinto nivel de generalidad y que todo colectivo docente debería reactualizar respecto de sus prácticas en contexto.

Tenemos entonces la inmanencia, un diagrama que se construye sobre ella al modo de la remoción de códigos sedimentados y la apuesta por trazar nuevos rumbos. A través de ellos, una tensión de la realidad que se produce con cada diagrama, con cada agenciamiento, en pos de pergeñar un recorrido, deslizar un movimiento, de fugar. Estos movimientos serán pensados en vistas a un juicio interno, que los observa como “buenos” o “malos” en función de su contribución al aumento de la potencia de obrar, en su aporte a mejorar el mundo, a promover la multiplicación de la potencia de todos/as.

Y aquí es necesario volver a preguntar ¿Quién diagrama? ¿Quién acciona? ¿Quién juzga? Puede ser alguien, un individuo. Pero también pueden ser muchos individuos, puede ser una subjetivación colectiva. De hecho, nos formamos como docentes en grupo y luego damos clases a grupos, formamos parte a su vez de instituciones que son colectivos. No siempre hay un solo docente por vez en el aula y en general la enseñanza a un grupo de estudiantes no está a cargo de una sola persona. Por otra parte, la didáctica, la pedagogía y la filosofía en tanto saberes son construcciones que se realizan en un diálogo colectivo constante y permanecen como ejes transversales de cualquier acción pedagógica. Es así como podemos pensar la tarea de enseñar y de formar (nos) para la enseñanza como una acción que pertenece a los colectivos que integramos, aun cuando aportemos a ese colectivo rasgos personales, soluciones propias, nuestra biografía y un largo etcétera.

Es importante destacar que no se trata aquí de que cada individuo deba subsumirse a un universal previamente fijado. Se trata de considerar a la individuación como uno de los aspectos (no el único, quizá ni siquiera el principal) de la acción pedagógica, sin

que ello implique el borramiento de nuestra individualidad ni la identificación acrítica con parámetros preestablecidos. De hecho, configurar diagramas, llevar adelante agenciamientos implica fuerzas sobrehumanas (como gusta decir Deleuze) porque requiere un trabajo de pensamiento poderoso, que no se contenta con “lo que debe ser” o lo que “tiene que hacerse”. Supone por un lado hacer una inmersión de reconocimiento en lo que hay y por otro una apuesta por la creación de formas potenciadoras para recorrerlo.

El pensamiento inmanente tiene distintos niveles de aplicación posible y puede ir desde la comprensión del aula y de una clase particular, hasta la configuración de un estado histórico en el que surgen cierto tipo de máquinas sociales que se conectan con máquinas educativas. En este sentido, la inmanencia tiene también diferentes espectros de intervención. Desde la perspectiva de la investigación respecto de la enseñanza de la filosofía se puede delinear un diagrama inmanente que posee líneas de fuerzas amplias que atraviesan el socio-histórico, pero no se puede llegar a prever completamente los efectos que esto tendrá en el aula. A su vez, desde la didáctica de la filosofía en tanto saber enseñado a futuros/as docentes se podrá alcanzar un mayor nivel de concreción respecto de instituciones y grupos. Finalmente, habrá cuestiones que sobre las que se podrá decidir y reflexionar solo en las acciones concretas de enseñanza. Me interesa aquí, entonces, pensar las posibles condiciones para las buenas clases de filosofía en el contexto amplio del socio-histórico en que estamos inmersos, delimitando líneas de tensión que lo subtienden.

Nodos de sedimentación que estratifican una didáctica actual de la filosofía.

En 1990 Deleuze escribe la *Posdata sobre las sociedades de control* (pp. 150-155), que sigue teniendo resonancias fuertes en estos días. Allí el autor hipotetiza, siguiendo los últimos cursos de Foucault, que las sociedades de encierro están perdiendo fuerza frente a un nuevo modo de estructuración del poder que llama “*sociedades de control*”. Frente a esta hipótesis, podemos preguntar ¿qué nodos diferenciales, qué nuevos tipos de estratificaciones podemos

detectar respecto de lo educativo y de la enseñanza de la filosofía en lo que Deleuze llama sociedades de control? En el breve texto de la Posdata hay algunas sugerencias generales respecto de este proceso: crisis generalizada de las instituciones, reformas agónicas, disolución de la familia nuclear, paso de la fábrica a la empresa, de la escuela a la formación permanente, del examen a la evaluación continua. El plano de las sociedades de control será, entonces, aquel en el que podremos situar los diagramas posibles para una enseñanza de la filosofía actual. Situada esta configuración inmanente, creemos que se puede volver a preguntar ¿Qué significa proponer buenas clases de filosofía en tiempos de control? ¿Qué es una buena clase de filosofía si la pensamos desde estos parámetros? Retomaremos esta cuestión trabajando sobre dos nodos que resultan enclaves inmanentes fundamentales para pensar las nuevas prácticas de la enseñanza de la filosofía. Estos nodos son la **personalización** y la **evaluación**. A partir de ellos es que se replanteará la cuestión de las buenas clases de filosofía.

Personalización. Podemos observar que en la escuela contemporánea en todos sus niveles existe un fuerte énfasis simbólico en la diversidad y la diferencia entre los sujetos de la educación, materializado en una profusa discursividad acerca del fomento y el respeto de los aspectos creativos, polivalentes, multifacéticos y diferenciales de los individuos. Desde todas las tendencias se ha combatido el objetivo de homogeneización y represión de los aspectos personales de los individuos, considerado propio de la escuela disciplinaria tradicional. También en la propia tradición de la enseñanza de la didáctica de la filosofía hemos encontrado este énfasis en el carácter individual e individuado de los/las profesores/as, que deben construir una filosofía y una pedagogía a partir de sus propias creencias e intereses.

La personalización abre para la consideración de lo escolar una serie de paradojas. Una de ellas ¿cómo explicamos que del objetivo de defender y formar una personalidad aparentemente única, especial y autorregulada, se siga el logro de estilos de personalidad que tan bien se avienen a las necesidades y requerimientos del capitalismo contemporáneo? Varela (1995) habla de “alumnos más dependientes y manipulables cuanto

más liberados se crean” (p. 184). Estas pedagogías parecen estar ocultando su fuerte intervención subjetivante, enmascarándola como “acompañamiento”, “colaboración”, “apoyo”, etc. Es decir, la aspiración respecto de responder a necesidades aparentemente singulares y únicas, se trastoca en un proceso de control más efectivo y sofisticado, donde la máxima individualización y personalización del aprendizaje resulta ser a la vez uno de los mecanismos más sofisticados de sujeción y moldeamiento de subjetividades.

La personalización de los equipamientos escolares deriva en líneas cada vez más lejanas de la forma grupal de enseñanza y se conecta con el trabajo a distancia, a través de plataformas virtuales, argumentando, paradójicamente, el potencial colaborativo que tiene el trabajo en red con las nuevas tecnologías. En ese sentido, respecto a la personalización, existe una fuerte tensión en las distintas líneas teóricas de la enseñanza de la filosofía, que se pueden resumir con algunas preguntas abiertas. Estas tienen que ver con identificar cómo pensamos al sujeto que hace filosofía en clase. Podemos pensarlo, por caso, como una suma de personas individuales y a cada una de ellas como un/a potencial filósofo o filósofa. En ese sentido la clase sería un lugar donde exteriorizar preguntas, inquietudes y posiciones que están latentes en cada uno/a, de acuerdo a sus intereses, experiencias previas, vivencias, etc.

Esta alternativa resulta potente, sobre todo confrontada a los modelos tradicionalistas de enseñanza de la filosofía donde los sujetos individuales y sus intereses estaban totalmente invisibilizados, las clases eran unilaterales respecto de la posesión del saber y donde incluso se negaba la capacidad de filosofar presente de los/as estudiantes. Ahora bien, en otro sentido esta postura presenta algunas dificultades visibles a la hora de trabajar en la escuela. Señalamos algunas: ¿resulta coherente con la experiencia en las aulas el supuesto de que todos/as los/as estudiantes tienen preguntas, inquietudes, problemas filosóficos previos para exteriorizar en la clase filosofía? ¿No resulta una experiencia común que siempre haya algunos/as estudiantes que nos los manifiesten, ni se les ocurran previamente a las clases,

que incluso se muestren reticentes a las temáticas filosóficas y que solo se interesan por la filosofía luego de estar en contacto con los saberes filosóficos – incluso los más tradicionales – que dispone el/la docente en su propuesta?

Por otra parte, cuando existen estos intereses previos de los/as estudiantes ¿Cómo se trabaja sobre la multiplicidad y singularidad de las líneas diversas que pueden surgir en el aula, muy dispersas seguramente entre sí y muy lejanas posiblemente muchas de ellas a aquello que estamos en condiciones como docentes de abordar desde una perspectiva medianamente sólida filosóficamente? Por último, ¿Cómo se compatibiliza esta tendencia a la individualidad y la personalización a través de la forma “clase”, y aún más la forma “clase en escuelas públicas gratuitas” donde hay posiblemente más de treinta estudiantes en el aula y donde no parece ser el mejor plan abordar uno a uno/a cada interés, cada pregunta, cada línea de trabajo que exterioricen los/as estudiantes?

Podríamos responder que no se trata de un problema del principio teórico de la personalización, sino un problema fáctico, pero que una buena clase de filosofía ideal habría que tender a la personalización. Sin embargo, si imaginamos qué sería esa buena clase ideal personalizada, lo más adecuado parece la enseñanza domiciliaria, o en entornos virtuales, con millones de modulaciones del tipo “elige tu propia aventura” que permitan recoger esa diversidad. De hecho, las propuestas de gamificación de la enseñanza van en ese sentido. Y, aun si se lograra, podemos sospechar que no todos encontrarían el juego filosófico que les resulte motivante y que se perderían aspectos muy relevantes del aprendizaje filosófico.

En verdad, el problema en el contexto de la enseñanza de la filosofía al menos, debería reformularse teniendo en cuenta qué características tiene el sujeto filosófico y cuáles son las condiciones de “personalización” que requiere este sujeto. Podemos partir, en cambio, de la afirmación del sujeto de la filosofía como un sujeto colectivo, no individual, y de la consideración del acontecimiento filosófico como una construcción que se produce en el aula sin ser necesariamente la exteriorización de algo previo. También sostener que la creación de un concepto es posible solo y siempre a partir

de un filosofar colectivo. En este sentido, podemos sostener que las buenas clases de filosofía no tienen que ver con la motivación de los individuos – es decir, con un trabajo de guía para “mover” las voluntades a pensar filosóficamente – sino que tiene que ver con la generación de interés, en el sentido etimológico de *inter-esse*, estar entre las cosas, los problemas, las preguntas, las personalidades y las individualidades. Salirse de sí mismo para ser entre las conjunciones que se producen en el aula.

La clase como plan(o) inmanente y el diagrama didáctico como apuesta colectiva permiten deslizar, nuevamente, la posibilidad de un pensamiento creativo y singular, que sin embargo no se asocia inmediatamente con un nombre propio, una escala de saberes, una jerarquía de pensamientos y un sujeto que exterioriza su interior en la clase de filosofía.

Evaluación. Como segundo enclave y fundamental de la reestructuración educativa en el contexto del control, la evaluación. La evaluación se constituye en el axioma que orienta y ordena la personalización de la enseñanza y la organización metodológica escolar para la reproducción cultural. Los sistemas educativos mundiales están atravesados por una fuerte pulsión evaluadora, que trasciende la tradicional evaluación que los docentes realizaban a los estudiantes, posicionándolos en el cuadro de honor escolar. El concepto de evaluación ha adquirido paulatinamente una necesaria vinculación con la búsqueda del “control de calidad” (Colella y Díaz-Salazar, 2015) y una densidad teórica que tiende a convertir casi cualquier operación que se haga en el sistema educativo o respecto de él en una actividad “evaluativa”. En ese sentido, es interesante la hipótesis de Graciela Frigerio (2011) cuando afirma que tiende a operarse una sustitución de la investigación en educación por la evaluación de los sistemas educativos. Toda una tradición de análisis estadístico, que tiene su entrada triunfal en la historia de la educación con los sociólogos del reproductivismo, opera la conversión biopolítica básica de trocar una constatación teórica que constituye un llamamiento al cambio, a la experimentación y a la transformación, en una examinación conservadora que tiende a modelizar y a normalizar los sistemas educativos mundiales. La norma que surge del análisis estadístico, estableciendo “la media”

en una descripción cuantitativa empírica de cierto recorte de la realidad, se constituye en parámetro normalizador que prescribe un deber ser al impugnar los alejamientos de los parámetros establecidos.

Lo paradójico aquí es que, mientras las evaluaciones transnacionales de los sistemas educativos se estandarizan e intensifican la tradición de la escuela ilustrada que valoriza las habilidades de una inteligencia con aptitudes lingüísticas y lógico-matemáticas correspondientes a los parámetros de la racionalidad moderna, los abordajes locales acerca de la institución escolar tienden a valorizar cada vez más la diversidad y la multiplicidad de los saberes en los contextos escolares. Incluso a nivel de la legislación nacional, al menos en Argentina, se menciona la formación intercultural, la valoración de los saberes de la cultura de origen, el trabajo de construcción de los saberes significativos según el recorte contextual, las necesidades, las tradiciones culturales y un largo etcétera.

La aparente científicidad y neutralidad de las evaluaciones nacionales e internacionales hace de sus resultados axiomas de captura, que encierran a la realidad escolar en una difícil encrucijada. En suma, el binomio evaluación/calidad constituye un nodo central en el esquema de control contemporáneo de la educación. Aun cuando cada intento de evaluación de la calidad educativa vaya acompañado de prólogos que previenen respecto de lo pernicioso de comprender a la evaluación desde una perspectiva eficientista y la proposición de la acción de evaluar como una actividad mucho más compleja y rica para las prácticas escolares que la mera cuantificación, la febril actividad evaluativa tiende a la jerarquización, la ponderación de resultados o simplemente constituye un cauce para que se desarrollen las investigaciones educativas y se construya una "opinión pública" acerca de la educación, sin promover transformaciones radicales en las prácticas cotidianas.

Respecto de las buenas clases de filosofía, la evaluación es un eje que parte aguas. Por un lado, el sostener que la filosofía es pasible de ser evaluada y que eleva los estándares de calidad de la educación

toda, ha sido uno de los argumentos fuertes a la hora de defender la permanencia de la filosofía en la escuela secundaria o su inclusión en otros niveles de enseñanza. En este sentido se ha pensado que la filosofía aporta respecto de la consecución de habilidades de argumentación, comprensión racional, pensamiento crítico, etc. y con ello contribuye a la elevación de índices estadísticos nacionales. Por otro lado, esto se ha asociado algunas veces con una valoración solo instrumental de la filosofía, opacando aspectos de ella que tienen que ver con el gusto por pensar simplemente temas muy poco aplicables o vinculables con la realidad cotidiana, o incluso hacer filosofía desde perspectivas filosóficas que no tienen como eje la argumentación, la racionalidad, etc.

Además, muchos/as consideramos que los aspectos más importantes de lo que se aprende y enseña en una clase de filosofía no son cuantificables en una evaluación estandarizada, ni tienen que tener una traducción necesaria en mediciones que se organizan en torno de aprendizajes individuales. Por ejemplo ¿Cómo se estandarizan parámetros que permitan medir los grados de la experiencia filosófica colectiva? ¿Cómo se valoriza la tensión de la aporía, la cualidad del asombro, la agudeza de la duda constante acerca del mundo que nos rodea, la invención radical de nuevos mundos posibles? La apuesta porque esto no es –ni sea, por definición–, medible, constituye en sí misma una apuesta filosófica para pensar la enseñanza, y solo puede sostenerse en un proyecto filosófico compartido y militado por colectivos filosóficos, más que por sujetos individuales que “resistan”¹² en las aulas al embate de la evaluación mundializada.

12 La figura del “héroe resistente” que emprende su acción como funcionario del Estado contra los mecanismos disciplinarios que el Estado impone es presentada por Abad y Cantarelli (2010) como extendida en el imaginario de los/las funcionarios/as estatales. Sobre todo en los países latinoamericanos que han pasado por dictaduras feroces y que han vivido la necesidad de resistencia en el contexto de sus trabajos, como docentes por ejemplo. Sin embargo, también sostienen que para el contexto actual de pérdida de centralidad de los Estado-Nación esta figura resulta más disgregadora que potenciadora de políticas públicas efectivas, sosteniendo la necesidad de “habitar el Estado” utilizando nuevas figuras.

Caminos para una didáctica de la filosofía inmanente

En este trabajo partimos de un análisis de diferentes concepciones de la didáctica para constatar que el pensamiento didáctico resulta eminentemente prescriptivo, y que esto vale aún para aquellas perspectivas que desde un paradigma emancipador o culturalista rechazan las didácticas instrumentalistas de cuño positivista. Sostuvimos que no es posible un pensamiento didáctico significativo que se solvente en una perspectiva epistemológica “neutral” que describa y explique sin proponer a su vez intervenciones consideradas “deseables”, “buenas” o incluso “verdaderas”. Consideramos que la didáctica, en tanto disciplina interesada en realizar acciones educativas que transforman la realidad, requiere pensar el carácter y la cualidad del carácter prescriptivo de su modo de pensamiento.

En cuanto a la didáctica de la filosofía, señalamos que este aspecto prescriptivo aparece como un elemento doblemente problemático, en vistas a la “anomalía disciplinal” que subyace en su base. En efecto, aun cuando casi desde su fundación la didáctica específica de la filosofía se haya negado a constituirse en una disciplina técnica que prescribe “recetas para triunfar en la enseñanza”, ha permanecido incómoda frente al aspecto interesado y prescriptivo que la constituye en tanto didáctica, siendo la filosofía misma un pensamiento donde casi ningún aspecto podría ser considerado como intrínsecamente “bueno” o “verdadero”. En este sentido, sostuvimos que la transformación que opera la didáctica de la filosofía a la didáctica general que adopta la perspectiva de la pertinencia, consiste en prescribir la necesidad de coherencia interna de los proyectos educativos de cada docente de filosofía. En esta traducción la didáctica de la filosofía atomiza la operación que la didáctica general aspira a realizar respecto de grandes cosmovisiones educativas, intentando que cada profesor/a construya un paradigma específico respecto de los fines y principios de la enseñanza, así como una propuesta metodológica pertinente respecto de esos fines y principios, y a su vez adopte una perspectiva reflexiva que le permita evaluar su aplicación práctica y transformar los aspectos que sean necesarios.

Si bien advertimos que esta perspectiva resulta potente en un contexto de tendencias tecnicistas que reducen al docente a ser un mero reproductor de estrategias previamente organizadas y articuladas, formulamos principios diferentes que permiten desplegar otros aspectos de la didáctica de la filosofía, desligados de la figura del/la docente individual y que potencian a la acción educativa como acción inmanente y colectiva. Para ello, apelamos a los conceptos de inmanencia y diagrama.

Respecto de la inmanencia, afirmamos que a partir de ella es posible pensar en un suelo común desde el cual imaginar posibilidades múltiples en educación, sin por ello plegarnos en la individualidad personal y en la propiedad de un proyecto. Elegimos que el concepto de diagrama sea el encargado de, en este caso, ayudar a pensar las acciones pedagógicas como apuestas que se realizan en dos caras a la vez: la cara crítica y desnaturalizadora que batalla con los clichés preestablecidos respecto de qué es bueno o malo en la enseñanza de la filosofía, y la cara creativa y fundante que instaura el principio de una línea de acción que luego tendrá sus propias derivas y dinamismos en lo real. En este sentido, sostuvimos que tanto la perspectiva crítica como la apuesta por un curso de acción a seguir, se pueden potenciar si son afirmadas por sujetos colectivos, más que por individuos rostrificados que hagan del nombre propio el centro del diagrama.

Para dar concreción a las operaciones de pensamiento que consideramos propias de la didáctica de la filosofía en el alcance posible de su aspecto teórico, emprendimos brevemente el análisis de dos nodos de sedimentación que organizan las líneas duras por las que está delimitada la escuela contemporánea y que atraviesan la enseñanza de la filosofía. Referenciamos esos nodos a través de los conceptos de personalización y evaluación. A partir de ellos, volvimos a plantear la necesidad de pensar una didáctica de la filosofía que pueda problematizar la relación entre filosofar y nombre propio, así como también revisar las estrategias en enseñanza de la filosofía de cara a los mecanismos de evaluación y control de calidad vigentes en educación.

Para ambos aspectos afirmamos la importancia de sostener una perspectiva en devenir que propicie las posibilidades para construir y pensar colectivamente buenas clases de filosofía, posibilidades tendientes a valorizar lo contextual, intersubjetivo, la construcción de pensamiento compartida, la invención de procesos potenciadores del pensar, que se nieguen, en el recorrido a ser cuantificados, normativizados, personificados y adiestrados por los órganos de control mundializado. Es entonces el devenir el movimiento que corresponde a una didáctica inmanente de la filosofía y el aumento de la potencia de obrar la que determina su carácter prescriptivo.

Las acciones de desborde, la operación de añadir o sustraer, según nos dicten las experimentaciones compartidas, serán las que consideremos colectivamente adecuadas para el aumento de esta potencia. Esta afirmación colectiva del pensamiento filosófico puede constituirse, creemos, en la salvaguarda del conocimiento, en tiempos en los que éste va siendo confiscado al servicio de múltiples poderes orquestados bajo la integración del capitalismo mundial, los cuales han insertado el trabajo del pensamiento en un sinfín de relaciones productivas que implican una desnaturalización del concepto, la práctica y el sentido de los saberes al condicionar su desarrollo a patrones finalísticos, y al someterlos a los dispositivos de gestión, medición, evaluación y estandarización que constituyen los modelos hoy en día imperantes de lo que se acepta sin cuestionamiento bajo la categoría de “investigación” (Restrepo y Hernández, 2015, p. 37) y de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario, entonces, abogar por una didáctica de la filosofía que permita reapropiarnos comunitariamente del conocimiento para abrir nuevas percepciones del mundo, hurtando las producciones compartidas del uso pragmático-utilitario que se le otorga en el capitalismo del conocimiento. La operación diagramática de una didáctica filosófica colectiva requiere de este constante nomadismo, para el cual existen verdaderamente pocas recetas, ya que hasta los saberes y las prácticas más revulsivas han podido ser reapropiados en el contexto del capitalismo tardío y utilizado como modo de propagación de consignas. Como afirma Deleuze (2002), para deshacerse de los clichés no es suficiente deformarlos

y maltratarlos. También es necesario convocarlos, abandonarse, multiplicarlos, proceder con astucia y prudencia incluso en su repetición y reorganización. Hace falta convocar fuerzas enormes y aún así el triunfo del pensar no está asegurado. Sin embargo, apostamos a que la afirmación de un pensamiento didáctico inmanente que diagrame colectivamente líneas de potenciación filosófica permitirá hacer de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía un arma poderosa frente al control globalizado.

Referencias

- Abad, S. & Cantarelli, M. (2010). *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Buenos Aires: Hydra.
- Camilloni, A. Cols, E. Basabe, L. & Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerletti, A. (2008a). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2008b). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Colella, L. & Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*. 18 (2). pp. 287-303.
- Couló, A. C. (2010). Diseñar, acompañar y evaluar una buena clase de Filosofía: ¿un problema filosófico? En C. Rey & I. Moreno (comp.). *Perspectivas filosóficas* (pp.243-250). Montevideo: ANEP.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz Barriga, Á. (1995). La escuela en el debate modernidad-posmodernidad. En A. De Alba (comp.). *Posmodernidad y educación*. (pp. 205-226). México: CESU-UNAM/Porrúa.
- Díaz Barriga, Á. (1991). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Deleuze, G. (2008). *Pintura. El concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cactus. Serie clases.

- Deleuze, G. (2003). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus. Serie Clases.
- Deleuze, G. (2002). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena Libros.
- Deleuze, G. (1995). *La inmanencia: una vida...* En *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas 1975-1995*. (pp. 347-351). Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. (1990). *Posdata sobre las sociedades de control*. En *Conversaciones. 1972-1990*. (pp. 277-286). Valencia: Pre-Textos, 1995.
- Deleuze, G. (1970). *Spinoza: Filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Frigerio, G. (2011). *A la sombra de pisa... Manuscrito preliminar y descartable*. Disponible on line en <http://es.scribd.com/doc/234368765/Para-Pensar-La-Evaluacion>. Última consulta 27/2/2018.
- Gómez, D. & Nesprías, J. (2015). Sobre la construcción del oficio del profesor/a de filosofía. En Cerletti, A. & Couló, A. (eds.). *Didácticas de la filosofía*. (pp. 111-122). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Restrepo, C. & Hernández, E. (2015). *Manifiesto por la Universidad Nómada*. Medellín: UniNómada.
- Lafelice, H. (2016). *Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação*. São Paulo: PUC-SP editora.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En Larrosa, Jorge (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. (pp. 155-191). Madrid: La piqueta.