

COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN

Filosofía y Enseñanza

Miradas en Iberoamérica

Coordinadores:
Óscar Pulido Cortés
Óscar Orlando Espinel Bernal
Miguel Ángel Gómez Mendoza

Óscar Pulido Cortés

Doctor en Ciencias de la Educación
Profesor de la Escuela de Filosofía UPTC
Coordinador del Grupo de investigación
Filosofía, Sociedad y Educación - GIFSE
UPTC/COLCIENCIAS categoría B.
Coautor de los libros: *Filosofando con el
Universo* (NEFI-2016)
Pensar de Otro modo (UPTC-2017)
*Formas y expresiones metodológicas en el
último Foucault* (UPTC-2017)

Óscar Orlando Espinel Bernal

Magister en Educación de la
Universidad Pedagógica Nacional
Profesor de la Corporación Universitaria
Minuto de Dios - UNIMINUTO y del
Departamento de Posgrados de la
Universidad Pedagógica Nacional.
Investigador del Grupo de investigación
Pensamiento, Filosofía y Sociedad
Autor del libro *Educación de derechos
humanos. Aproximación desde sus
prácticas y discursos.*

Miguel Ángel Gómez Mendoza

Doctor en Educación de la Université de
Paris III (Sorbonne-Nouvelle)
Profesor de la Universidad Tecnológica de
Pereira UTP
Autor del libro: *Enseñar filosofía,
Competencia, disertación, discusión,
prácticas, didáctica, saber* (UTP- 2015)
Coautor del libro *La relación con el saber.
definiciones, dimensiones y prácticas*
(UTP- 2016).

Libro resultado del proyecto de investigación:
"Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia.
Entre práctica y experiencia". UPTC-DIN-SGI 2204

Filosofía y Enseñanza

Miradas en Iberoamérica

Coordinadores:
Óscar Pulido Cortés
Óscar Orlando Espinel Bernal
Miguel Ángel Gómez Mendoza



EDITORIAL
UPTC

Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica / Pulido Cortés, Óscar; Espinel Bernal, Óscar Orlando; Gómez Mendoza, Miguel Ángel (Coordinadores). Tunja: Editorial UPTC, 2018. 362 p.

ISBN 978-958-660-294-5

1. Enseñanza de la Filosofía. 2. Didáctica de la Filosofía. 3. Filosofía de la Educación. 4. Filosofía. 5. Educación.

(Dewey 107/21).



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
UNIVERSIDAD MINERVA



**Dirección de
Investigaciones**



EDITORIAL



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

Primera Edición, 2018

200 ejemplares (impresos)

Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica

ISBN 978-958-660-294-5

Colección de Investigación UPTC No. 101

© Oscar Pulido Cortés, 2018

© Oscar Orlando Espinel Bernal, 2018

© Miguel Ángel Gómez Mendoza, 2018

© De los autores, 2018

© Grupo de Investigación, Filosofía, Sociedad y Educación GIFSE

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2018

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2018

Editorial UPTC

Edificio Administrativo - Piso 4

Avenida Central del Norte 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Rector, Uptc

Alfonso López Díaz

Comité Editorial

Hugo Alfonso Rojas Sarmiento, Ph. D.

Enrique Vera López, Ph. D

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Sandra Gabriela Numpaque Piracoca, Mg.

Olga Yaneth Acuña Rodríguez, Ph. D.

María Eugenia Morales Puentes, Ph. D.

Rafael Enrique Buitrago Bonilla, Ph. D.

Nubia Yaneth Gómez Velasco, Ph. D.

Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.

Editora en Jefe:

Ruth Nayibe Cárdenas Soler, Ph. D.

Coordinadora Editorial:

Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

UNIMINUTO

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Rector Bogotá Sede Principal

Jefferson Arias Gómez

Director de Investigación Sede Principal

Alirio Raigoso Camelo

Directora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

José Gregorio Rodríguez Suárez

Director del Departamento de Filosofía

José Andrés Forero Mora

Carrera 73 A # 81 B - 70, piso 8

Tel: (57 + 1) 2916520, ext. 6012

Bogotá D.C. - Colombia

Imagen de Carátula:

Mario Martínez Mendoza. Grabado: Quisieron enterrarnos pero no sabían que éramos semilla.

Diseño de Carátula:

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Imprenta

Buhos Editores Ltda.

Libro financiado por la Dirección de Investigaciones de la UPTC. A partir de la convocatoria DIN 1818 # 7 Libros de investigación. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro resultado del proyecto de investigación *Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia*. UPTC-DIN-SGI 2204.

Citación: Pulido, O. Espinel, O. & Gomez, M. (Coordinadores) (2018). *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica*. Tunja: Editorial UPTC.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
<i>Óscar Orlando Espinel Bernal</i>	
<i>Óscar Pulido Cortés</i>	
<i>Miguel Ángel Gómez Mendoza</i>	

PARTE I. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA, UNA MIRADA DOCUMENTAL EN ARTÍCULOS DE REVISTAS ESPECIALIZADAS: ENTRE LO CUANTITATIVO Y LO INTERPRETATIVO

Capítulo 1. Enseñanza de la filosofía: perspectivas conceptuales y fundamentación teórica	19
<i>Óscar Pulido Cortés</i>	
<i>Óscar Orlando Espinel Bernal</i>	
<i>Lizeth Ximena Castro Patarroyo</i>	

Capítulo 2. Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas de Colombia.....	37
<i>Iván Darío Cruz Vargas</i>	
<i>Daniela Patiño Cuervo</i>	
<i>Paola Andrea Lara Buitrago</i>	

Capítulo 3. Lectura, texto, interlocutores y actitud: la enseñanza de la filosofía	77
<i>Lizeth Ximena Castro Patarroyo</i>	
<i>Diego Fernando Pérez Burgos</i>	
<i>Diana Ximena Mora Vanegas</i>	

Capítulo 4. Didáctica de la filosofía en Colombia	103
<i>Bibiana Alexandra González Vargas</i>	
Capítulo 5. Educación filosófica: entre sentidos, formas y discursos	123
<i>Liliana Andrea Mariño Díaz</i>	
<i>Yenny Paola Moreno González</i>	
<i>Óscar Pulido Cortés</i>	
Capítulo 6. Aprender, filosofar y vivir: formas y expresiones de la enseñanza de la filosofía en Colombia	151
<i>Óscar Pulido Cortés</i>	
<i>Óscar Iván Gámez Rodríguez</i>	
Un mapa, una rosa de los vientos, una localización y un rumbo: a manera de conclusión preliminar	175
<i>Diego Fernando Pérez Burgos</i>	

PARTE II. DISCUSIONES

Encuentro y discusión: a manera de introducción.....	183
<i>Óscar Orlando Espinel Bernal</i>	
<i>Óscar Pulido Cortés</i>	
Capítulo 7. Abecedario de infancias: entre educación y filosofía .	187
<i>Walter Omar Kohan</i>	
Capítulo 8. Del enseñar filosofía como transmisión al aprender filosofía como ejercicio espiritual	217
<i>Sílvio Gallo</i>	
Capítulo 9. ¿Es posible una didáctica de la filosofía inmanente?..	239
<i>Laura Galazzi</i>	
Capítulo 10. Filosofía y enseñanza. Competencia, concepto, disertación, profesor	271
<i>Miguel Ángel Gómez Mendoza</i>	
Capítulo 11. Educación, democracia y filosofía	299
<i>Antonio Campillo</i>	

Capítulo 12. Políticas de la enseñanza filosófica327
Alejandro Cerlett

**Capítulo 13. Aproximaciones teóricas y prácticas sobre la filosofía
en la Sociedad de la Información341**
Juan Guillermo Díaz Bernal

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Corpus del estudio	39
Tabla 2. Productividad por autores y pertenencia institucional.....	51
Tabla 3. Dominancia temática	55
Tabla 4. Dominancia de categorías	57
Tabla 5. Dominancia de subcategorías	58
Tabla 6. Frecuencia de citación de autores y concentración temática	60
Tabla 7. Frecuencia de citación de autores y concentración en categorías del estudio	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Productividad de publicaciones por universidad o institución.....	47
Figura 2. Concentración temática por revistas.....	49
Figura 3. Presencia temática y evolución temporal	50

INTRODUCCIÓN

¿Por qué enseñar filosofía? ¿Qué condiciones y características asume la enseñanza de la filosofía en una sociedad contemporánea en donde, de acuerdo con algunos críticos y analistas, prevalecen el trabajo inmaterial, la globalización de las comunicaciones así como el acelerado proceso de producción y circulación de las redes informativas? ¿Qué lugar ocupa la filosofía dentro de la, así denominada, sociedad del conocimiento y de la información? ¿De qué manera afectan – si es que afectan – estas nuevas velocidades, densidades y condiciones, sus dinámicas y espacios de enseñanza? Y, trayendo los análisis a un terreno más local, ¿qué puede aportar el ejercicio filosófico a la construcción de los espacios democráticos, de paz y convivencia que se desean cimentar en nuestro país? ¿Qué exigencias trae consigo el escenario actual de la sociedad colombiana para la misma filosofía y su enseñanza?

Estas y muchas otras preguntas pueden asociarse a la inquietud por la enseñanza de la filosofía hoy en las instituciones escolares y en aquellas que no lo son. Interrogantes que se acrecientan y toman mayor volumen en el escenario que parece configurarse en las últimas décadas en el contexto global, en donde se ha venido difundiendo la idea de que la solución a los problemas sociales de los mal llamados países “subdesarrollados” es apostar por proyectos de desarrollo y modernización, emulando modelos extraídos y diseñados desde los autoproclamados países “desarrollados”. La imposición de este modelo requiere, entre otra serie de ajustes, una reestructuración y reorientación de los sistemas educativos, centrando su interés y esfuerzos en la formación técnica y una mayor presencia en la escuela de campos del saber más cercanos al “pensamiento científico”. Todo esto en coherencia con la necesidad imperativa, pero también impuesta, de avanzar en el desarrollo del país de manera que consiga situarse en los estándares de

tecnologización, industrialización y productividad establecidos para países con sus características dentro del orden global. Con ello se augura la competitividad de la economía nacional en el concierto del mercado global. Desde este proyecto, en otra época señalado como de modernización, pero que hoy podríamos arriesgar a llamar como de tecnologización y tecnificación, se entiende que la educación es una pieza fundamental dentro de la maquinaria del progreso, la prosperidad y, por supuesto, para el recurrentemente citado “crecimiento económico”. En este sentido, la política pública ha respondido a los diseños globales adelantando las reformas de los sistemas educativos en consonancia con las demandas del nuevo ordenamiento mundial. Las exigencias de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y las pruebas Pisa, solo por citar un par, son ejemplos de esta estandarización y globalización. A través de distintas políticas y estrategias se va consolidando en la región y en el país la avanzada de una tendencia de reacomodamiento de los sistemas educativos dentro de los cuales, lógicamente, también se encuentra la filosofía.

El tener que readecuar la educación en todos sus niveles para responder a las nuevas exigencias del mercado –pues ahora el mercado pareciera representar a la sociedad en su totalidad y complejidad–, fija nuevos retos tanto a la filosofía como a su enseñanza, a quienes enseñan filosofía y a quienes se piensan en su enseñanza.

Ello puede observarse en la reciente circulación, junto a los discursos de calidad de la educación, innovación, competitividad, mejoramiento tecnológico, eficiencia, educación para el desarrollo y educación a lo largo de la vida, aprender a aprender, etcétera, de una nueva necesidad: la reforma de las licenciaturas en el país como queda claro en la resolución 02041 del 3 de febrero de 2016, así como los ajustes en las pruebas masivas nacionales, por ejemplo, las Pruebas Saber 11 que, para el caso de la filosofía, desaparece dentro de la estructura de la prueba y se concentra en dar lugar a ejercicios de análisis de textos y comprensión lectora.

Solo para ilustrar un poco más. Hacia finales del año 2013, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el ICFES reformaron la

Prueba de Estado Saber 11 mediante el documento Alineación del Examen Saber 11° (MEN, 2013). En dicha intervención y alienación de la Prueba de Estado se promueve la fusión de las pruebas de lenguaje y filosofía bajo el rótulo de “Prueba de Lectura Crítica” (Benítez, 2015, p. 1). En medio de este debate, la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, en un documento de 2015 titulado “Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia”, advierte el peligro “que corre la cultura en su conjunto al reducir la educación a instrucción mecánica y a mero entrenamiento profesional” (UPN, 2014, p. 5). Tal mutilación ocurre a la filosofía cuando se le restringe, abruptamente, al desarrollo de habilidades de lectura crítica. “Pero, incluso, si se tratara de reducir la filosofía sólo a crítica, ¿por qué restringirla a lectura?, ¿por qué se aspira a que los ciudadanos sólo sean lectores competentes?” (UPN, 2014, p. 5). Con ello se ponen en riesgo, además de la escuela, a la misma educación de la ciudadanía.

Bajo la premisa de que en la educación y en la misma evaluación tienen mayor preponderancia competencias como la interpretación y la argumentación, se arroja a la filosofía —o lo que pueda quedar de ella— dentro de las Pruebas de Estado y, por tanto, dentro de los ambientes escolares bajo la presión que ejercen los estándares evaluativos, las escalas y mediciones nacionales, al desarrollo de técnicas para la gestión de la información. Todo esto ubica tanto a la filosofía como a la relación con el conocimiento en un lugar bastante limitado próximo al simple trámite, acopio y manejo de la información y sus repositorios. Dicho de otra manera, la relación del conocimiento en cuanto sujeto, paradójicamente, crítico y creador, queda restringido a determinados centros de producción y difusión del mismo. Toda una revolución, dentro del tema que nos ocupa en este espacio, en las relaciones y escenarios educativos. Cambios que harán sentir sus resonancias en el amplio escenario de la sociedad en general.

Estas situaciones parecerían ser nimias y exageradas las alertas que produce en quienes se dedican a ejercer y pensar su enseñanza. Sin embargo, el análisis muda cuando deja de verse desde la coyuntura o como hechos aislados y se observa en relación con otros episodios en la escena global reciente. Situaciones de países como México,

España, Japón, etcétera, en donde la filosofía ha pasado a ocupar lugares subordinados o de segundo nivel, cuando no desaparecido, dentro de las instituciones de educación formal. Visto desde este ángulo y sumado a la descalificación o relegamiento progresivo que vienen enfrentando las ciencias sociales y humanas en general, en medio de un mundo hipermediatizado, hiperespecializado e hipertecnificado como el vigente, el asunto deja de ser un cuadro paranoico o accidental para mostrar los efectos de ciertos acomodamientos del sistema global de mercados.

No obstante, otro vértice de la inquietud deja ver el efecto de semejantes movimientos que parecen impulsar cierto desplazamiento de la filosofía de la vida escolar. Lo que vemos, desde otro punto, es la multiplicación no solo de expresiones de rechazo a dichas políticas locales y globales desde organizaciones y grupos sociales movilizados en protesta frente a tales reformas sino, además de ello, la estrepitosa estampida de diversas experiencias filosóficas que parecen buscar nuevos lugares, presencias y acciones de la filosofía dentro de la sociedad contemporánea. Un efecto de contragolpe que no solo sorprende por la proliferación de esas experiencias y movimientos sino por el hecho mismo de que haya empezado a producirse un voraz caudal de literatura en torno a esta misma inquietud frente al lugar de la filosofía y, en general, de las ciencias sociales dentro del mundo contemporáneo. Numerosas reflexiones en torno a los efectos de su imposible y, de vez en cuando, fantasmagórico remplazo, anulación o marginación. Hasta el punto de promoverse comisiones de investigación y publicaciones desde la UNESCO como organismo de las Naciones Unidas (ONU), alrededor de este eje, tales como *La Filosofía. Una Escuela de Libertad*, publicado en el 2007 en francés y en 2011 en español; o *Filosofía, educación y sociedad global* compilado por Manuel Bernal Alvarado y Marcelo R. Lobosco hacia 2008. Tales estudios, entre otros, ponen en escena el lugar estratégico y, quizás, prioritario de las ciencias sociales y humanas, así como de la filosofía dentro de la política de la región. Un eje estratégico puede empezar a rastrearse desde la emblemática “Declaración de París en favor de la Filosofía” de 1995 liderada por la ONU y luego retomada, por ejemplo, el 28 febrero de 2005 en una nueva reunión del ente supranacional. En el informe correspondiente a

dicha asamblea titulado “Informe del director general relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía” se estipulan como ejes para esta estrategia intersectorial, los siguientes: “i) la filosofía ante los problemas del mundo; ii) la enseñanza de la filosofía en el mundo; y iii) la promoción de la investigación y el pensamiento filosóficos”. Esto solo para ilustrar sucintamente la complejidad y actualidad del problema que convoca pensar la enseñanza de la filosofía en la contemporaneidad, así como su lugar frente a las demandas de la sociedad y mundo del mercado.

El libro que el lector tiene en sus manos presenta los resultados de investigación del proyecto titulado “Balance de las formas de la enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia”, presentado a la convocatoria número 03, Cooperación interinstitucional, proyectos financiados o en alianza con instituciones externas en áreas de la OCDE, realizada por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión (VIE) y la Dirección de Investigaciones (DIN) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en el año 2017. Las instituciones que se vincularon a la alianza con el Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE) de la UPTC, fueron la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) y la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), las cuales aportaron recursos económicos y así como el trabajo de dos investigadores externos al proyecto.

El libro consta de dos partes: la primera titulada “La enseñanza de la filosofía en Colombia, una mirada documental en artículos de revistas especializadas: entre lo cuantitativo y lo interpretativo”, está dividida en seis capítulos que recrean la investigación desarrollada para dar cuenta de las prácticas y discursos que caracterizan la enseñanza de la filosofía en Colombia y son visibilizados en la producción especializada. Los resultados se organizaron de acuerdo con cuatro categorías emergentes: enseñanza de la filosofía, didáctica de la filosofía, educación filosófica y aprender filosofía o ejercicio filosófico. Cada una de las categorías mencionadas, sumando la perspectiva teórica y metodológica, y el análisis bibliométrico, componen esta primera parte. El capítulo titulado “Enseñanza de la filosofía: Perspectivas

conceptuales y metodológicas”, hace un recorrido por la apuesta teórico-metodológica que permitió la orientación general de la búsqueda, el análisis y la lectura de los datos. El capítulo 2 reúne el análisis bibliométrico de las producciones en revistas especializadas de filosofía y educación en Colombia en el periodo 1990-2017; los capítulos 3, 4, 5 y 6 revelan los análisis, jerarquización y relaciones de enunciados, prácticas y discursos de las categorías trabajadas. Los escritos fueron realizados por los investigadores y semilleros vinculados al proyecto.

La segunda parte del libro, titulada “Discusiones”, es parte integral del proyecto y ofrece capítulos de investigación de las instituciones nacionales e internacionales que participaron de la alianza investigativa. Allí se registra un panorama teórico y analítico de la situación de la enseñanza de la filosofía en algunos países de Iberoamérica.

En tono de privilegiar el aprender filosofía, el profesor Walter Omar Kohan de la Universidad Estatal de Rio de Janeiro (UERJ) expone un experimento investigativo, un ejercicio del pensamiento denominado “Abecedario de las infancias: entre educación y filosofía”, que recrea las discusiones teóricas entre filosofía e infancia y categoriza formas y prácticas del enseñar filosofía. En la misma línea teórica, el profesor Silvio Gallo de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) presenta un capítulo de investigación titulado “Del enseñar filosofía como transmisión al aprender filosofía como ejercicio espiritual”, en el cual problematiza el enseñar y aprender filosofía y propone una línea novedosa trabajada por el filósofo francés Pierre Hadot en relación con el pensamiento de Michel Foucault, utilizando la categoría ejercicio espiritual. En clave con la enseñanza de la filosofía, la profesora Laura Galazzi de la Universidad de Buenos Aires (UBA) es autora del capítulo “¿Es posible una didáctica de la filosofía inmanente?”, en el cual reflexiona sobre la didáctica de la filosofía como campo de saber, y en la misma dirección el profesor Miguel Gómez Mendoza, de la Universidad Tecnológica de Pereira, escribe el texto “Filosofía y enseñanza. Competencia, concepto, disertación, profesor. El profesor Antonio Campillo de la Universidad de Murcia indaga en la tendencia de la educación

filosófica con un texto titulado “Educación, democracia y filosofía”, mientras que el profesor Alejandro Cerletti propone “Políticas para la enseñanza de la filosofía” y el profesor Juan Guillermo Díaz “Aproximaciones teóricas y prácticas sobre la filosofía en la sociedad de la información”.

*Óscar Orlando Espinel Bernal
Óscar Pulido Cortés
Miguel Ángel Gómez Mendoza*

Referencias

- Benítez, S. (2015). “Una patada a la filosofía. Tiempos difíciles para la enseñanza de la filosofía en el colegio”. Ponencia presentada en las XIV Jornadas y II Congreso Internacional del Maestro Investigador (26 al 28 de marzo de 2015) en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.
- Bernales, M. & Lobosco, M. (2005). *Filosofía, educación y sociedad global*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11°*. Bogotá: MEN.
- ONU. (1995). *Informe del director general relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía*. París.
- UPN (2014). *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*. Bogotá.



PARTE I

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA
EN COLOMBIA, UNA MIRADA
DOCUMENTAL EN ARTÍCULOS DE
REVISTAS ESPECIALIZADAS:
ENTRE LO CUANTITATIVO Y LO
INTERPRETATIVO**

CAPÍTULO 1.

Enseñanza de la filosofía: perspectivas conceptuales y fundamentación teórica¹

Óscar Pulido Cortés²

Óscar Orlando Espinel Bernal³

Lizeth Ximena Castro Patarroyo⁴

La filosofía y su enseñanza se han venido convirtiendo en un fecundo campo de debate y reflexión. Durante largos periodos, la filosofía ha ocupado un lugar privilegiado en los estudios universitarios formales y también, en épocas más recientes, en lo que denominamos educación básica y media. La filosofía ha afrontado diversas formas de ser enseñada en lo que tiene que ver con las edades, el género, el contexto socio-político hegemónico, las apuestas políticas de los proyectos educativos y su lugar específico dentro los currículos, asumiéndose, en algunos casos, como estudios introductorios o propedéuticos y en otros, fundamento de disciplinas específicas. De esta manera, la inquietud por la enseñanza

1 Presenta el marco teórico y metodológico 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 Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Director e investigador del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Investigador principal del proyecto: “Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia”, SGI 2204, financiado por la Vicerrectoría y Dirección de Investigaciones de la UPTC. Correo electrónico: oscar.pulido@uptc.edu.co.

3 Doctorando en Filosofía y Letras, magíster en Educación. Profesor de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Coinvestigador del proyecto: “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. Grupo de investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad. Correo electrónico: oscar.espinel@yahoo.com.

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

de la filosofía, sus prácticas y sus desarrollos, es relativamente reciente. No obstante, el ámbito de la filosofía reconoce que, desde su origen griego, el vínculo con la educación es una categoría que le es propia e influye de manera determinante en la cultura de los ciudadanos y en la vida de la polis. Los filósofos griegos, comenzando por Platón, reconocen que el destino de la ciudad está directamente relacionado con el tipo de educación que se reciba (Cerletti, 2016). Sin embargo, el interés por el tema metodológico o didáctico aún no está presente allí. Las transformaciones de la enseñanza que llegaron con la modernidad y la universalización de los sistemas de instrucción pública en medio del establecimiento de los Estados-nación, sitúan como uno de sus ejes fundamentales el método y la transferencia de saberes necesarios y útiles a grupos poblacionales cada vez más amplios. Ya con Comenio, en el siglo xvii, empieza a tomar forma la preocupación moderna por la didáctica en cuanto estructura que garantizase que los contenidos del aprendizaje pudiesen ser transferidos y apropiados de manera ágil, eficaz y generalizada. El propósito comeniano de “enseñar todo a todos” toma fuerza renovada en el escenario de los nuevos Estados modernos a través de institucionalizar los saberes, pero esta vez, en plena consonancia con los intereses y proyectos nacionales. Ajuste que implica seleccionar y recortar los saberes que circulan en las instituciones escolares construidas como parte de la maquinaria estatal y, por tanto, readecuar los saberes útiles a enseñar. Tránsito desde la erudición y la cultura universal de Comenio a la utilidad y pertinencia dentro de la formación de los nuevos ciudadanos de los siglos XIX y XX. Hay que señalar que 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 para entonces y posibilitadores de relacionarse con otros ámbitos del saber; contexto en el cual la filosofía aparecerá nuevamente, hacia la segunda mitad del siglo XX, para involucrarse de lleno y abrir nuevos debates e interrogantes.

En el informe de la UNESCO, *La Filosofía. Una Escuela de Libertad de 2007*, se realiza un balance sobre la enseñanza de la filosofía en el mundo y se reconoce cómo las escuelas, maestros e instituciones cada vez más se apropian de programas, métodos y hasta de

ejercicios innovadores para poder enseñar filosofía en todos los niveles de la educación formal; incluso, recuperan prácticas de orden no formal que utilizan herramientas didáctico-metodológicas para su desarrollo. Por esta razón, el presente proyecto editorial, que reúne las voluntades e inquietudes de académicos iberoamericanos, utiliza como perspectiva teórica cuatro categorías que han orientado el balance propuesto como objetivo central de la indagación: enseñanza de la filosofía, didáctica de la filosofía, educación filosófica y aprender filosofía. Cuatro aspectos del mismo problema teórico pero con acciones, apropiaciones y desarrollos diversos en cuanto ejes disímiles de análisis.

La enseñanza de la filosofía, primer eje articulador de la revisión adelantada, es una de las inquietudes nodales y, al mismo tiempo, inaugurales del ejercicio planteado. De hecho, una de las preocupaciones de muchos profesores de filosofía recae en las formas y herramientas que hacen posible el enseñar filosofía y para ello se hace necesario definir o, al menos reflexionar en torno a qué es el enseñar y qué se puede enseñar de la misma; es decir, una pregunta ubicada en la enseñabilidad de la filosofía. Así, la pregunta por la enseñanza se hace aún más compleja cuando se traslada al campo de la filosofía y la posibilidad de su enseñanza. ¿Qué significa enseñar filosofía? ¿Qué relación puede plantearse entre el enseñar y el transmitir? En otras palabras, ¿qué tipo de relación se establece entre el enseñar y aquello que dice enseñar? ¿Qué es eso que enseña? Y, en el caso particular de la filosofía, ¿qué tipo de relación se establece con los contenidos, teorías y escuelas, en suma, con la historia de la filosofía? ¿Y si enseñar no es transmitir, entonces qué es? Y la cuestión toma aún mayor relevancia si tenemos en cuenta que, aunque desde muchas posturas se pretende distanciar el enseñar de la transmisión y la reproducción mecánica, en el caso particular de la filosofía y su enseñanza, la transmisión es la práctica quizás más generalizada y aplicada tanto en las aulas de clase como en algunos estudios que intentan discutir el asunto y plantear modelos y estrategias a replicar en la estimulación de habilidades, competencias y resultados esperados.

En este sentido, se afirma que:

Enseñar no es solo un procedimiento operativo de técnicas y formas de transmitir conocimiento; no es la manera como se diseñan y crean nuevos escenarios y ambientes para el aprendizaje [...] El enseñar se puede ubicar, más bien, como concepto cercano al pensamiento, como ejercicio artístico. Es decir, como técnica de comprensión y cuidado de sí (Pulido, 2009).

El enseñar, entendido desde esta perspectiva, no es prescriptivo ni procedimental, no se reduce a técnicas de orden didáctico-metodológico; se convierte en un revelar, impulsar, desnudar las certezas del conocimiento construido durante siglos y en un mostrar sus condiciones de aparición concreta.

Habría, además, una tendencia a promover la invención o apropiación cada vez más apremiante de conceptos que permitan problematizar y comprender los funcionamientos del mundo, entendiendo que los conceptos se crean con la única "condición de que satisfagan una necesidad y de que presenten cierta extrañeza, cosa que solo sucede cuando responden a problemas verdaderos. El concepto es lo que impide que el pensamiento sea simplemente una opinión, un parecer, una discusión, una habladuría" (Deleuze, 1999, p. 217). De esta manera, la enseñanza se aparta de convertirse en una forma estática, por el contrario, circula, se crea y recrea; es una fuerza que se afirma en la acción misma del encuentro y que posibilita nuevos sentidos a los sujetos involucrados en dicho encuentro. De aquí que, según Martínez (2004), repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética.

Es a partir de la consideración del enseñar como posibilitadora del pensar como redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística, y es situando al enseñar en disposición hacia el pensamiento como maestro-alumno, escuela y saber, adquirirán sentido y lugar específico (Martínez, 2004, p. 16).

El enseñar, como forma y expresión del pensamiento, se convierte en una experiencia que rompe con lo establecido, quiebra las rígidas planeaciones curriculares, desestabiliza las formas de control y de restricción del pensamiento, subvierte las prácticas de saber signadas por la dependencia, la sumisión y el autoritarismo. El enseñar se convierte en un acto del pensamiento siempre nuevo, móvil, creativo. Ahora bien, si enseñar es posibilitar el pensamiento, es decir, un encuentro creativo, si el enseñar no pasa ni por la transmisión ni por la repetición, se da en la posibilitación y puesta en escena de maneras y formas que permitan el acontecimiento de saber. La enseñabilidad y la manera como se asume el enseñar pasan a ser cuestiones capitales dentro del quehacer de los profesores de filosofía. Si la filosofía asume esta perspectiva de enseñar, surgen de inmediato otra serie de preguntas relacionadas con el carácter y condiciones de este enseñar: ¿Qué es lo factible de enseñar en filosofía?, ¿qué se espera que aprendan los estudiantes de filosofía?, ¿se aprenden contenidos de la filosofía o se aprende la actividad filosófica? y, en el caso de una u otra posibilidad ¿cuáles son sus implicaciones dentro del trabajo en el aula?

La enseñanza de la filosofía, desde este horizonte, se convierte en un problema eminentemente filosófico (Cerletti, 2008) pues no se refiere a un conjunto de recursos o posibles acciones de aula, aunque las contemple, sino que gira en torno a una actitud, una forma específica de relación con el saber y, sobre todo, una pregunta alrededor de la noción de filosofía que sostiene y alimenta las prácticas de enseñanza.

Desde este punto de vista, se hace propicio preguntarse también por la relación entre enseñar filosofía y hacer filosofía. ¿Se trata de dos territorios radicalmente separados e independientes? El interrogante toma sentido si atendemos al planeamiento de la pregunta tal como lo presenta Alejandro Cerletti, en donde preguntarse por la enseñanza de la filosofía implica una pregunta filosófica tanto por el enseñar como por aquello que se enseña, es decir, la filosofía. La enseñanza de la filosofía implica, de esta manera, una concepción de la misma ya sea explícita o implícita. La enseñanza de la filosofía se nutre de cierta concepción de filosofía que se materializa en la relación con el conocimiento,

con la tradición, con los planteos filosóficos y con el mismo hecho de educar. Por esta razón, la inquietud por el enseñar filosofía parecería acercarse al hacer filosofía, de modo que ¿es posible hacer filosofía en el salón de clases? Visto desde la otra orilla ¿es posible enseñar filosofía sin hacer filosofía? ¿Es posible hacer filosofía sin enseñarla? ¿Qué sería del desarrollo histórico de la filosofía, las escuelas y teorías que hoy conocemos sin las prácticas de enseñanza que las han mantenido en el tiempo y que, sobre todo, han permitido sus mutaciones, desarrollos, desviaciones, reinvencciones y surgimientos en contraste con otras teorías y posturas ya existentes? ¿Qué sería de la comunidad filosófica sin el fulgor de las prácticas educativas que las posibilitan, fortalecen y propician tomando las distintas formas de la enseñanza, la transmisión, el debate y hasta la confrontación? En fin, ¿se hace filosofía cuando se la enseña? ¿Se puede enseñar filosofía sin filosofía?

Generalmente la tradición ve esta serie de interrogantes como ajenos al trabajo filosófico, incluso por parte de quienes se dedican a su enseñanza. Sin embargo, todas estas inquietudes apuntan al acto central de su ejercicio ¿cómo enseñar filosofía? Así que se ha generalizado, en algunos sectores más que en otros, el desentendimiento de las preguntas propias de la didáctica. No obstante, la tesis de Miguel Ángel Gómez, como veremos, es que la didáctica de la filosofía que atraviesa la enseñanza de la misma, es una inquietud constitutiva de la actividad filosófica a pesar del desdén con el que parece observársele. Este es el segundo eje categorial para el análisis.

La didáctica de la filosofía es una expresión usada por algunas tradiciones educativas y pedagógicas, especialmente en las ciencias de la educación francesa, en la cual se plantea la relación escolar con la filosofía no solo como una mera forma de transmisión sino como una muy cercana a la transposición didáctica; es decir, al uso que el estudiante hace del saber adquirido u objeto del encuentro educativo, en este caso, el saber filosófico. No se puede comprender, en esta perspectiva de análisis, que la didáctica se refiera únicamente a la transmisión o a los dispositivos técnicos de la enseñanza tal como se ha expuesto. Ello sería reducir a la didáctica a un ámbito escuetamente instrumental, mecánico y,

por tanto, vaciado de todo sentido creador, ético y estético. Por el contrario, la didáctica está en relación directa con la construcción de los dispositivos de aprendizaje y la configuración de ambientes que posibiliten otras relaciones con el conocimiento, más allá de la reproducción y la acumulación.

La didáctica designa entonces el trabajo reflexivo que un saber hace sobre sí mismo, la interrogación que la conduce sobre sus fundamentos, sus conceptos, sus métodos, sus campos de aplicación y sus límites. La didáctica de una disciplina es entonces teórica y epistemológica. La didáctica no debería pasar sobre este hecho, ni confundirse con el saber mismo ni con la pedagogía. (Gómez, 2003, p. 19)

La didáctica de la filosofía no se convierte, afirma Miguel Ángel Gómez, en un apéndice externo del saber filosófico, sino que ella es constitutiva de la actividad filosófica académica. En otras palabras, en la medida que la filosofía es un saber formalizado, estructurado y curricularizado, la didáctica de la filosofía actúa como medio y a la vez garante tanto del aprendizaje filosófico como de la generación y reinención del mismo saber filosófico. Sus concepciones, elaboraciones desde los distintos ángulos de reflexión y las derivas que han producido la deslocalización y relocalización del término, alimentan algunas de las páginas de los debates aquí propuestos.

La educación filosófica, tercera categoría que delimita la perspectiva teórica del trabajo investigativo, se concentra en el intento de dar prioridad a la formación sobre la información. En ella se piensa que la enseñanza de las distintas áreas se podría desarrollar de manera filosófica. Esto significa que, desde la perspectiva de una educación filosófica, se propone un ejercicio de pensamiento crítico y no la asimilación de un cuerpo teórico o de información. Espinel y Pulido (2016) afirman:

Una educación filosófica se aleja de las respuestas perentorias, tajantes y radicales para abrirse a la pregunta movilizadora, a la vitalidad del cuestionamiento permanente. Evita toda doctrina dogmática por su talante autoritario, terminal y silenciador, y prefiere el diálogo, la

confrontación, la diversidad. Enseñar filosóficamente es “[...] darle un sentido a lo que se enseña” (Zuleta, 1995), para evitar caer en un aprendizaje memorístico, autómatas, monótono. Es decir, se enseña en torno a la complejidad de la vida y para esto es necesario vincular el mundo de la vida en el proceso; vincular el entorno vital de los sujetos; relacionar las nuevas experiencias y conocimientos con las experiencias, conocimientos, concepciones y creencias de los sujetos; acercarse a una mayor comprensión de lo humano y del universo a partir del fragmento de mundo que se aparece en el fenómeno, explicación o cuestión que se aborda sin quedarse en el dato insular, desconectado y puntual (p. 447).

La educación, guiada por las viejas pretensiones del cientificismo, generalmente tiende a caer en el error de enseñar definiciones y conceptos que aspiran a encerrar de manera unívoca y lo más exactamente posible, los complejos entramados de la realidad que se propone explicar. Un enseñar entendido, en este contexto, como simple transmisión. Además, enseña fórmulas, procedimientos, protocolos que establecen las relaciones entre dichas definiciones que, más allá de esto, no terminan siendo más que datos inconexos, ininteligibles y herméticos.

Las definiciones, los conceptos, las fórmulas, las teorías no pierden su lugar, dentro de una educación filosófica, como herramientas para comprender y comunicar el mundo; pero nunca son las únicas o absolutas herramientas. Son instrumentos para leer el mundo y no ‘El mundo’ en sí mismo (Espinel & Pulido, 2016, p. 447).

La educación no filosófica, la educación centrada en lo disciplinar, en el academicismo y la memorización olvida que el propósito último del acto de educar es comprender el mundo y tiende a enfrascarse en la discusión, reproducción y validación de conceptos y teorías.

La educación filosófica parte de la idea, según la cual, el conocimiento no es algo que se pueda transmitir de un sujeto a otro pues ello correspondería más a un ejercicio de transferencia

de información. En este sentido, se entiende desde esta perspectiva que es necesario que cada quien llegue al saber mediante un continuo ejercicio de reflexión, análisis y crítica. Solo habrá un auténtico saber en la medida que el sujeto pueda dar razón de ese nuevo saber producto de este ejercicio de pensar por sí mismo y además de ello, extraer conclusiones propias a partir de premisas propias (Zuleta, 1995). En definitiva, la tarea de la educación sería la de formar pensadores, investigadores y creadores.

La filosofía y su enseñanza tienen la oportunidad de incidir en la formación de sujetos con las herramientas necesarias y, sobre todo, el interés y la inquietud por abrir horizontes a partir de la pregunta, cuestionar los límites y las verdades para ponerse en disposición de ver de otra manera y ampliar los escenarios de comprensión. Por esto, más que promover la fidelidad, la filosofía cultiva el deseo de saber tal como concebían su actividad los filósofos griegos. “Recordemos que el filósofo no es un sabio, pero tampoco es un no-sabio por cuanto se encuentra en constante búsqueda de la verdad, de la sabiduría” (Espinel, 2014, p. 15). La sabiduría, en estos términos, no es un punto de llegada, un lugar de destino, es un caminar constante que se va haciendo con cada paso. El ser sabio, lo ilustra la filosofía, es una acción permanente, un hacerse, un ejercicio. Es un lugar al que nunca se llega, pero siempre se anhela y, desde allí, moviliza el andar. Esta es la filosofía en su impronta griega.

El filósofo, como lo muestra Sócrates, sabe que no sabe y es ese reconocimiento inaugural y desnudo el que abre la senda hacia la búsqueda, lo incita a iniciar el movimiento, lo desacomoda y lo arroja a los dominios del deseo, del *philos* en el vocablo griego del término *philosophía* (φιλοσοφία). La inquietud, el deseo de saber, el reconocimiento del no saber, la experiencia de la ignorancia, es esta la labor de una educación que se precie de filosófica. Por esta razón, “más que un cúmulo de teorías magistralmente refinadas y cuidadosamente sustentadas en busca de adeptos y replicadores, la filosofía es, en el sentido griego, la confrontación permanente como arte de vivir” (Espinel, 2014, p.15). Es allí en donde se encarna la intrínseca relación entre el campo de la filosofía y el de la educación. Proximidad que se manifiesta en la expresión “educación

filosófica” como categoría de análisis para la fundamentación y conceptualización de una propuesta educativa que apuesta por la formación y no la simple información, desde un ejercicio crítico, reflexivo y creador propio del filosofar.

Ahora bien, el cuarto eje teórico de análisis coincide con la categoría “aprender filosofía”. Se trata, fundamentalmente desde esta óptica de análisis, de desplazar la pregunta por la filosofía entendida como saber, para transitar a una concepción de la filosofía como ejercicio, como actividad y, en lo primordial, como práctica de sí en sintonía con lo que Michel Foucault (2009) y Pierre Hadot (2006, 2009) han hallado en el mundo griego. Movimiento que también implica un segundo desplazamiento, a saber, desde la pregunta por la enseñanza a la pregunta por el aprendizaje. Desde este eje, el acento de la inquietud se sitúa en el ámbito del aprender. ¿Qué significa aprender? ¿Qué implicaciones trae consigo este movimiento desde la enseñanza al aprendizaje? La misma tradición pedagógica, como hemos visto, ha llevado a naturalizar la relación entre enseñanza y aprendizaje al punto que se considera, sin reparo alguno, que todo acto de enseñanza implica un efecto necesario, esto es, el aprendizaje. Cadena causal que explicaría y, además, permitiría organizar y controlar las múltiples acciones y variables en el aula. De hecho, esta causalidad ha sido perpetuada en la díada enseñanza-aprendizaje dejando de lado toda una serie de interrogantes que están en la base de esta pretendida conexión entre enseñar y aprender. Por ejemplo, ¿puede enseñarse sin que haya alguien que aprenda? ¿Puede aprenderse sin que haya algo o alguien que enseñe? ¿Es posible aprender filosofía? Y si lo es, ¿qué es posible aprender de ella: contenidos, acciones, normas, competencias, actitudes, ejercicios?

Una distinción muy importante que Silvio Gallo (2012) arriesga desde su lectura de *Diferencia y repetición* de Gilles Deleuze, en la cual apunta a diferenciar entre el aprender y el aprendizaje. Se trata de una acción más que de un sustantivo. En filosofía y, en consecuencia, en la enseñanza de la filosofía, empleando los términos de Deleuze, estaríamos frente a un acto: el acto de salir de una condición de no saber hacia una condición de saber. Esta transición de una condición a otra es lo que podríamos llamar

aprender. Es un tránsito, un andar, un buscar. En este sentido, el aprender para Deleuze es un acontecimiento y, sobre todo, un acontecimiento en el pensamiento.

Este carácter de acontecimiento, de eventualidad en el pensamiento que significa el aprender, trae consigo toda una serie de implicaciones dentro de su ejercicio en el aula. En su calidad de acontecimiento, el aprender es algo imprevisible, por tanto el maestro no tiene ni puede tener control sobre ello. En otras palabras, el maestro no predice con ningún tipo de certeza los efectos que va a producir su acción que podemos llamar enseñanza. Con lo cual, la normalización de la relación causal entre enseñar y aprender empieza a tambalear. El maestro, desde esta mirada hacia la cuestión que nos convoca, puede enseñar y diseñar toda una serie de estrategias maravillosas, pero no puede controlar el aprendizaje que tiene lugar en el estudiante y en el plano espacio-temporal del aula.

Con estos planteamientos desnaturalizadores de la relación entre el enseñar y el aprender, Deleuze también efectúa una honda crítica a la pedagogía moderna sustentada en la creencia, afirma Silvio Gallo (2012), que el maestro puede controlar lo que enseña y con ello, ejercer control sobre lo que aprende el estudiante. De allí la preponderancia de la evaluación como mecanismo para identificar la calidad y cantidad de aprendizajes alcanzados por los estudiantes, así como la eficacia de las estrategias y esfuerzos invertidos en el aula. En el fondo, la díada enseñanza-aprendizaje se sustenta en la centralidad de la transmisión en el proceso educativo. De esta manera, evaluar significaría constatar qué tanto ha memorizado y reproducido el estudiante de lo que el maestro le ha transmitido. Enseñar es, una vez más desde esta óptica, transmitir, ceder, donar y transferir la enseñanza, un proceso que puede ser medido, parametrizado e, incluso, con ayuda de la evaluación, ajustado de acuerdo con los resultados obtenidos o que se desea obtener.

Apuestas metodológicas

El plantear como problema de investigación la pregunta por las prácticas de enseñanza de la filosofía en Colombia significaba asumir el reto de analizar, comparar, clasificar y confrontar los documentos de publicaciones especializadas reconocidas, para determinar el desarrollo de este campo teórico en construcción. El proyecto asume una metodología que se inscribe en lo que se denomina investigación documental con un enfoque analítico y crítico. El enfoque analítico hace referencia al proceso hermenéutico de identificación, clarificación de los conceptos referenciados en cada una de las investigaciones publicadas en forma de artículos, ponencias o tesis. El componente crítico hace referencia a la evaluación categorial a través de criterios que han permitido organizar los hallazgos investigativos en bloques temáticos para dar cuenta del balance en cuanto conceptos y prácticas de la enseñanza de la filosofía en Colombia.

Para tal efecto la investigación transcurre en torno al análisis bibliométrico, la aplicación de indicadores de carácter bibliométrico al universo documental conformado y la elaboración de una serie de instrumentos de estrategias e instrumentos para la recolección, sistematización, categorización y análisis de la información. En primer lugar, se considera que los estudios bibliométricos permiten apreciar la relevancia y dinamismo de lo cuantitativo en las investigaciones, determinando los enfoques dominantes a lo largo de ciertos periodos de tiempo. “Estos estudios tienen un carácter sistemático de investigación bibliográfica a través de la consulta o reseña exhaustiva de documentos o fuentes primarias o bases de datos electrónicos” (Alzate, Arbeláez, Gómez & Romero, 2004, p. 7). Este rastreo ubica estadísticamente, entre otras cosas, fechas de publicación, tendencia de autores frente a un tema, perspectivas de investigación, y frecuencias en general.

Rubio Liniers (2002) en su artículo “Bibliometría y Ciencias Sociales”, afirma:

En 1969 Alain Pritchard fue el primero que definió el término bibliometría como “la aplicación de los métodos

estadísticos y matemáticos dispuestos para definir los procesos de la comunicación escrita y la naturaleza y el desarrollo de las disciplinas científicas mediante técnicas de recuento y análisis de dicha comunicación". El tratamiento y manejo de la literatura científica por medios cuantitativos de recuento y análisis sirve no solo para analizar el volumen de publicaciones, la productividad de los autores, revistas o materias, sino también en un sentido más amplio, para el conocimiento de los procesos y naturaleza de las ciencias, para el que a partir de 1960 comienza a acuñarse el término de Ciencimetría o Ciencia de la Ciencia.(p. 1)

De manera que, a través de este análisis, se rastrea la estructura y evolución cuantificable de un estudio, en este caso, en torno al balance de la enseñanza de la filosofía en Colombia.

El siguiente análisis parte de la aplicación de indicadores de carácter bibliométrico al corpus documental, entendiendo el indicador como: "un parámetro que se utiliza para evaluar cualquier actividad. Los resultados de las investigaciones de cualquier disciplina que se transmiten en forma de publicaciones: libros, revistas, tesis doctorales, actas de congresos, etc." (Alzate, et. al., 2004, p. 12). Para el balance de la enseñanza de la filosofía en Colombia se utilizan seis indicadores⁵, según Alzate, et. al. (2004):

1. Indicador productividad de las publicaciones
2. Productividad de los autores
3. Productividad por instituciones, editoras y lugares de edición
4. Análisis de la producción por su temática
5. Análisis de citas
6. Los índices o análisis de impacto

Lo que permite la aplicación de los indicadores bibliométricos es la relación directa con la información de todo tipo de documentos. Para el caso de la presente investigación, se abordaron artículos publicados en las revistas de filosofía y de educación especializadas e indexadas a escala nacional en el periodo de 1990 a 2017; la búsqueda se realizó teniendo como criterio la conceptualización

⁵ Sobre estos se profundizará en el capítulo uno de los Resultados.

previa de las principales categorías del proyecto (enseñanza de la filosofía, educación filosófica, didáctica de la filosofía, aprender filosofía), permitiendo observar la localización o dispersión de las publicaciones con relación a la enseñanza de la filosofía en la educación básica y media en Colombia.

Dentro del estudio se emplearon distintos instrumentos y estrategias que permitieron identificar, analizar y cruzar la información y categorías halladas. Así pues, se elaboró la matriz general con todos aquellos artículos seleccionados dentro del corpus documental del proyecto. Igualmente se elaboraron fichas de catalogación, categorizaciones y tematizaciones de los artículos. De allí fueron surgiendo subcategorías emergentes transversales a examinar mediante matrices de cruces, recurrencias y análisis.

Es importante destacar que en medio del desarrollo de la investigación se elaboraron distintos documentos que fueron presentados como ponencias en distintos eventos nacionales e internacionales a manera de estrategia de socialización de los resultados y hallazgos parciales del estudio a fin de enriquecer las perspectivas de análisis, los criterios de exploración y los abordajes teórico-conceptuales que guiaron la investigación en sus distintos momentos.

Como una de estas estrategias de socialización y exposición de resultados parciales se organizó el I^{er} Seminario Internacional Filosofía y Enseñanza realizado en las instalaciones de la UPTC con ocasión del Día Mundial de la Filosofía. En este evento se convocó a la Red Colombiana de Programas de Filosofía, a la comunidad académica colombiana en general y, sobre todo, por sus aportes en la investigación, a algunos profesores invitados de distintos países de la región Iberoamericana quienes, en calidad de aliados estratégicos dentro del proyecto, contribuyeron de manera notable en el desarrollo del mismo. Algunos de los textos presentados como resultado de proyectos de investigación realizados en sus universidades de origen y en conexión con el proyecto que nos hemos propuesto desde Colombia, hacen parte del presente libro como producto de las conversaciones, debates y trabajos conjuntos que facilitó este proyecto ampliado. Un proyecto “araña” que ha

permitido la interconexión y encuentros de nuestras universidades, inquietudes e intereses investigativos en torno a la filosofía y su enseñanza.

A manera de cierre

El tránsito de las sociedades contemporáneas a nuevas formas de producción y relacionamiento apoyados en el auge de las comunicaciones dentro de la era global, en lo que algunos especialistas han identificado como una nueva fase del capitalismo denominado sociedad del conocimiento o de la información, ha traído consigo sendas adecuaciones, reconfiguraciones y exigencias dentro del sistema educativo. Tales acomodamientos han acrecentado, entre otros efectos concomitantes, la tensión planteada entre los ejercicios memorísticos que parecen encerrar una enseñanza de la filosofía centrada en la historia de la filosofía y el anhelo de una práctica filosófica creadora, potencializadora del pensamiento, disruptiva y posibilitadora de nuevas formas de ser y pensar. La revitalización de la inquietud frente a las formas y condiciones de la enseñanza de la filosofía y la contigua resemantización de las ciencias sociales y humanas –en general– dentro del espectro de la sociedad globalizada y las dinámicas del mercado, ha puesto en escena una serie de interrogantes en relación con las prácticas pedagógicas y educativas en el campo de la filosofía que no siempre se enfrentan dentro del quehacer cotidiano. Se trata de preguntas que, como se ha expuesto, giran en torno a un interrogante aún más amplio: la enseñabilidad de la filosofía. Inquietud a la que se sumaría, desde la revisión elaborada, la cuestión centrada en el aprender, lo cual pone en un tono distinto la pregunta frente a la actividad filosófica en el aula.

Entendida la filosofía como cuerpo teórico y conjunto de sistemas conceptuales, la respuesta se hace evidente. Pero si se le entiende como práctica, como experiencia, como actitud, entonces parecen trastabillar ciertas certidumbres mecánicas y no ser tan franca la respuesta. ¿Qué significa enseñar un ejercicio, una práctica, una actitud evitando caer en protocolos y manuales de acción como los que parecen replicar algunas tendencias didactizantes y

homogeneizantes de una actividad tan singular y compleja? Una actividad de carácter más existencial que erudita en cuanto ejercicio de sí sobre sí y cuidado de sí. Una actividad que lleva a la base una postura y concepción particular de filosofía que, además, no siempre es consciente, sólida y expresa.

¿Qué significa enseñar filosofía?, es la pregunta por sus posibilidades en escenarios como el aula, espacios institucionales e institucionalizados y, por supuesto, espacios no formales. ¿Qué implica? ¿Cómo se materializa dentro del aula? ¿Es posible enseñar filosofía dentro de los límites de la institucionalización? ¿Qué tipo de maestro exige? ¿Qué tipo de escuela requiere? ¿Qué tipo de estudiantes lo harían posible? ¿Es la escuela la que debe adaptarse a una educación de carácter filosófico o es la enseñanza de la filosofía la que debe amoldarse a la institucionalidad y cotidianidad de la escuela? Uno u otro rumbo implicarían formas distintas de comprender la filosofía y su enseñanza. En fin, todas estas son preguntas que siguen surgiendo en el intento de enfrentar esta pregunta filosófica por el enseñar y el aprender filosofía. Inquietudes que transitarán ingravidas por estas páginas alentando la discusión y, esperamos, inspirando nuevos interrogantes, debates y disonancias.

Referencias

- Alzate, M. V., Arbeláez, M. C., Gómez, M. Á., & Romero, F. (2004). *Bibliometría y Discurso Pedagógico: Un Estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira U.T.P.* Pereira, Colombia: Editorial Papiro.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2016). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Paraná: editorial fundación la hendija.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Valencia: Pretextos.
- Espinel, O. (2014). Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. *Revista Fermentario*, 8 (2).

- Espinel, O. & Pulido, O. (2016). Educación filosófica e inquietud de sí: diálogos entre Estanislao Zuleta y Pierre Hadot. En ato de educar em uma língua ainda por ser escrita. Rio de Janeiro: nefi.
- Foucault, M. (2009). *Hermenéutica del sujeto*. (H. Pons, trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gallo, S. (2012). *Metodologia do ensino de filosofia. Uma didática para o ensino médio*. São Paulo: Papirus Editora.
- Gómez, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Papiro.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. (J. Palacio, trad.). Madrid: Ediciones Siruela.
- Hadot, P. (2009). *¿Qué es la filosofía antigua?* (E. Cazenave-Tapie, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, A. (2004). La enseñanza como vía del pensamiento. En O. Zuluaga et al. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- 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). <https://doi.org/10.19053/01235095.653>
- Rubio Liniers, M. C. (2002). Bibliometría y Ciencias Sociales. Proyecto Clío. Recuperado de <http://clio.rediris.es/clionet/articulos/bibliometria.htm>
- UNESCO (2007). La Filosofía: una Escuela de la Libertad. Disponible en <http://www.filosofiaayensenanza.org/inicio/images/CONTENCIDO/IMAGENES/2014/SEPTIEMBRE/attachment-1409544084.pdf>
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

CAPÍTULO 2.

Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas de Colombia¹

*Ioán Darío Cruz Vargas²
Daniela Patiño Cuero³
Paola Andrea Lara Buitrago⁴*

Introducción

Uno de los enfoques más promisorios para estudiar las revistas universitarias, los libros académicos y, en general, los documentos académicos como productos y vehículos culturales, está relacionado con la “historia comparada de las ciencias y los saberes”. Se trata de indagar por el surgimiento y consolidación de saberes, campos y disciplinas, sobre las interrelaciones existentes entre las concepciones educativas, los modelos epistemológicos y las posiciones políticas en un país determinado; sobre la ascensión social de una perspectiva educativa, política, sociológica, filosófica en un contexto y época específicos.

1 Presenta el resultado del análisis bibliométrico 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. La revisión técnica y los ajustes metodológicos del estudio bibliométrico fueron realizados por el profesor Miguel Ángel Gómez Mendoza, Coinvestigador del proyecto, profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira.

2 Licenciado en Filosofía de la UPTC. Investigador del Grupo Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Correo electrónico: ivan.cruz@uptc.edu.co

3 Licenciada en Matemáticas de la UPTC. Joven investigadora Colciencias del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Correo electrónico: daniela.patino@uptc.edu.co

4 Licenciada en Educación Preescolar de la UPTC. Joven investigadora UPTC del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Correo electrónico: paola.lara@uptc.edu.co

Hay un creciente número de estudios alrededor del análisis de producciones científicas y culturales, comparado o no, de disciplinas particulares (o áreas de investigación), entre las que se encuentran las llamadas ciencias de la educación (Schriewer, 2006, 2000, 1996; Schriewer & Keiner, 1997). Se trata de indagar acerca de los debates teóricos internos de cada una de las disciplinas o campos de investigación a través de estudios concretos (en este caso empleando un “corpus” de las revistas de filosofía) con criterios de revisión exigentes.

Por ejemplo, en el estudio bibliométrico comparativo de dos revistas, una francesa, *Itinéraires de recherche/Itinéraires de lecture*, y una alemana, *Zeitschrift für Pädagogik*, se muestra cómo, mientras en Francia los autores citados por los especialistas de las ciencias de la educación de ese país tienen una alta dispersión, en Alemania se agrupan en un núcleo compacto de autores de referencia reconocidos poco menos que unánimemente. Estos autores representan el centro casi natural de la comunicación de los especialistas alemanes y franceses en la disciplina pedagógica y las ciencias de la educación. Los autores de referencia franceses enmarcan un espacio referencial que, por extenso, registra una intensidad de citación mucho más baja; según Schriewer (2000), las cifras francesas no revelan en absoluto la consolidación sino, al contrario, una dispersión teórica. El análisis de la perspectiva disciplinar de los autores citados permitió ubicar tradiciones teóricas dominantes en la constitución del discurso pedagógico, en los enfoques de investigación desarrollados en las revistas examinadas. Los resultados apuntarían a mostrar la existencia de una perspectiva pedagógica predominante pero no hegemónica, dado que podría compartirla con otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas. Estos resultados coinciden con los estudios y debates realizados por Schriewer (2000), Schriewer y Keiner (1997, 2001), Liniers (2002) y Swodoba (2001).

El uso de métodos de análisis comparativos permite dar mejor cuenta de los fenómenos estudiados, brindar otros tipos de análisis a la historia de las ciencias sociales, y en este caso específico, de la filosofía y su enseñanza. El análisis realizado buscó poner de relieve el carácter contingente de las formas teóricas y sociales a

través de las cuales estas disciplinas, asociadas a la filosofía, se han constituido y difundido históricamente con el estudio de las revistas colombianas de filosofía, como se ilustra en la tabla 1.

Tabla 1. Corpus del estudio

N.º	Documento	Autor/es	Categoría
1	Escritura y lectura. Esbozo de un problema retórico, filosófico y didáctico	Manuel Alejandro Prada Londoño	Aprender filosofía
2	Enseñanza de la filosofía en una sociedad democrática	Simón Bolívar	Aprender filosofía
3	Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía	Walter Omar Kohan	Aprender filosofía
4	Enseñar filosofía	Jorge Fernández-Darraz	Aprender filosofía
5	Enseñar y aprender filosofía en la singularidad de las interacciones cotidianas	Isabel Bernal Escobar	Aprender filosofía
6	¿Aprendiendo a filosofar sin textos?	Alejandro Alba Meraz	Aprender filosofía
7	Sobre las antinomias de enseñar filosofía	Walter Omar Kohan	Aprender filosofía
8	Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado: perspectivas transversales e interdisciplinarias	Diego Eduardo Morales Oyola	Didáctica de la filosofía
9	Didáctica y filosofía en la educación	Diego Eduardo Morales Oyola	Didáctica de la filosofía
10	Enseñanza de la filosofía en Colombia	Diana Melisa Paredes; Viviana Villa	Didáctica de la filosofía
11	Tras las huellas de alternativas didácticas para la enseñanza de la filosofía	Esperanza Camargo; Leidy Jazmín Barreto	Didáctica de la filosofía
12	Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa	Diana Melisa Paredes Oviedo	Didáctica de la filosofía
13	Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas	Miguel Ángel Gómez Mendoza	Didáctica de la filosofía
14	Disertación filosófica: una estrategia didáctica entre lo escritural y lo oral	Leidy Jazmin Barreto	Didáctica de la filosofía
15	Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente	Laura Susana Morales; María Belén Bedetti	Didáctica de la filosofía
16	Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía	José Eriberto Cifuentes	Didáctica de la filosofía
17	Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica	Diana Hoyos Valdés	Didáctica de la filosofía

N.º	Documento	Autor/es	Categoría
18	La disertación en la enseñanza de la filosofía: definición, procedimientos y escritura	Miguel Ángel Gómez Mendoza	Didáctica de la filosofía
19	Por el laberinto de la didáctica en filosofía	Gabriel Benavides Rincón	Didáctica de la filosofía
20	Transposición didáctica, saber escolar y enseñanza de la filosofía: historia de un concepto y posibilidades de uso	Miguel Ángel Gómez	Didáctica de la filosofía
21	La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012); balance documental o “estado” de la cuestión	Miguel Ángel Gómez	Didáctica de la filosofía
22	¿Es posible una competencia filosófica escolar?	Miguel Ángel Gómez	Educación de la filosofía
23	Filosofía y educación	Jorge Aurelio Díaz	Educación filosófica
24	Hacia una reflexión filosófica por medio de la investigación del crimen: una experiencia de pedagogía filosófica a partir de Sherlock Holmes	Diego Antonio Pineda R.	Educación filosófica
25	Filosofía, enseñanza y sociedad de control	Silvio Gallo	Educación filosófica
26	“Filosofar”: entorno virtual para el aprendizaje en el filosofar	Germán Vargas Guillén	Educación filosófica
27	Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria	Diego Antonio Pineda R.	Educación filosófica
28	La práctica filosófica como una actividad socialmente comprometida: diálogo filosófico y desarrollo de la autonomía en un contexto de reeducación de menores infractores	Víctor Andrés Rojas	Educación filosófica
29	Hegel: Sobre la enseñanza de la filosofía.	Diego Antonio Pineda	Educación filosófica
30	Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación	Mary Luz Saavedra Salamanca	Educación filosófica
31	La educación filosófica como experiencia y posibilidad	Liliana Andrea Mariño Díaz	Educación filosófica
32	Estanislao Zuleta: educación con filosofía	Óscar Pulido Cortés	Educación filosófica
33	Algunos aspectos de la enseñanza de la filosofía y su influencia en la formación del estudiante de enseñanza de educación básica secundaria	Dora Leonor Sanabria	Enseñanza de la filosofía
34	La posibilidad de la filosofía	Víctor Florián B.	Enseñanza de la filosofía

N.º	Documento	Autor/es	Categoría
35	Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: de la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio	Óscar Pulido Cortés	Enseñanza de la filosofía
36	La enseñanza de la filosofía como saber universitario	Miguel Ángel Gómez Mendoza	Enseñanza de la filosofía
37	Del rey filósofo al pez torpedo: metáforas sobre la enseñanza de la filosofía	Félix García Moriyón	Enseñanza de la filosofía
38	El problema filosófico y el sujeto de enseñanza de la filosofía. Aportes desde las nociones de "identidad" y "universalismo" de Alain Badiu	Leonardo Colella	Enseñanza de la filosofía
39	La enseñanza de la filosofía, entre el medio y la conjunción o Emilia va a la escuela	Esaú Ricardo Páez Guzmán	Enseñanza de la filosofía
40	Análisis de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico	Diego Eduardo Morales Oyola	Enseñanza de la filosofía
41	De la magia de las preguntas de la infancia a la lucidez de la interrogación. Atestación de una experiencia de enseñanza de la filosofía	Violeta Guyot; Marcela Becerra Batán	Enseñanza de la filosofía
42	Del enseñar conceptos como aventura del pensamiento: La filosofía, la pedagogía y los niños	Óscar Pulido Cortés	Enseñanza de la filosofía
43	Enseñar filosofía: el cómo es el qué	Enver J. Torregroza L.	Enseñanza de la filosofía
44	Dificultades para enseñar filosofía en una realidad escolar	Rafael Antonio Velásquez Rodríguez	Enseñanza de la filosofía
45	¿Para qué enseñar filosofía?	Aurelio Díaz	Enseñanza de la filosofía
46	Elementos para una reflexión sobre "la interrogación en la enseñanza de la filosofía en secundaria"	Edgar Torres Cárdenas	Enseñanza de la filosofía
47	Pedagogía del Asombro	Jairo Acvedo	Aprender filosofía
48	La política del maestro ignorante: la lección de Ranciere	Alejandro Cerletti	Educación filosófica
49	John Dewey: filosofía y exigencias de la educación	Francisco Omar Ochoa Restrepo	Educación filosófica
50	¿Cómo enfocar el trabajo filosófico en un país como el nuestro, en vías de desarrollo?	Jaime Hoyos Vásquez	Aprender filosofía
51	Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica	Diana María Acevedo; Maximiliano Prada Dussán	Didáctica de la filosofía

N.º	Documento	Autor/es	Categoría
52	Educación la irracionalidad: Sobre el lugar de la filosofía en las aulas	Andrea Lozano	Enseñanza de la filosofía
53	Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica	Oscar Espinel-Bernal; María Isabel Heredia	Enseñanza de la filosofía
54	Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía	Germán Vargas Guillén; Raúl Ernesto MeléndezAcuña; Wilson Ricardo Herrera Romero	Educación filosófica
55	Preguntarse y preguntarles a los textos. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía	Manuel Alejandro Prada Londoño	Enseñanza de la filosofía
56	Interrogación socrática ¿Es posible enseñar a filosofar?	Germán Meléndez Acuña	Enseñanza de la filosofía
57	Notas sobre la enseñanza de la filosofía	Luz Gloria Cárdenas Mejía	Educación filosófica
58	Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía	Germán Vargas Guillén	Aprender filosofía
59	Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación al estado del arte	Johana Páez Vigoya; Andrés Felipe Urrego Salas	Educación filosófica
60	¿Cuál es el significado actual de la relación epistemología - filosofía -pedagogía?	Angélica María Rodríguez Ortiz	Educación filosófica
61	El ejercicio de la filosofía	Jaime Ramos Arenas	Aprender filosofía
62	Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía	Diego Antonio Pineda R.	Educación filosófica
63	Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo	Óscar Espinel Bernal; Óscar Pulido Cortés	Enseñanza de la filosofía
64	Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación?	Guillermo Bustamante Zamudio	Educación filosófica

Fuente: Elaboración Propia.

Ahora bien, el análisis propuesto en este estudio se desarrolló desde una perspectiva de modelización del campo de investigación, que Schriewer (2006, 2000, 1996) ha empleado en diversos estudios. Con la ayuda de este modelo, toda disciplina universitaria puede ser conceptualizada como una red comunicativa: (1) a partir de

un sustrato social, es decir, de la “comunidad de una disciplina académica”; (2) con el soporte infraestructural de instituciones específicas, tales como universidades, academias e institutos de investigación; (3) a través de medios de comunicación, fundamentalmente de las revistas especializadas, y (4) se constituye como un proceso, ininterrumpido y autorreferencial, de producción de conocimientos.

Las revistas especializadas e indexadas juegan un importantísimo papel en el surgimiento, institucionalización, consolidación social e intelectual y visibilidad tanto universitaria, como política y pública en general, de las redes comunicativas de lo que normalmente se denominan “disciplinas”. Dichos medios –que corresponden a un determinado campo del saber, en este caso la educación y la filosofía–, representan uno de los instrumentos fundamentales de medida, mediante los cuales se desarrolla, adquiere su forma y se continúa el proceso de comunicación disciplinar.

Las revistas de filosofía y de educación son un soporte inestimable para este campo de investigación universitario. Aquí interesan las revistas impulsadas por la voluntad de “hacer” o “producir” conocimiento científico. Las revistas científicas se pueden abordar desde la perspectiva de su evolución y permanencia y también desde la óptica de la publicación y la lectura. En consecuencia, la finalidad de estas revistas es la de ser publicadas, difundidas y leídas dado que contienen escritos seleccionados y validados según rigurosos criterios científicos. Sin embargo, las revistas universitarias y profesionales se encuentran hoy enfrentadas a muchas transformaciones: la revolución digital implica una reflexión sobre los soportes, límites y restricciones económicas cada vez más presentes, a lo que se agrega la omnipresencia de la evaluación. ¿Cuáles selecciones realizar? ¿Cómo argumentarlas y asumirlas? ¿Cómo mantener un alto nivel de exigencia? ¿Cómo ayudar a los “jóvenes investigadores” a ser publicados sin perder

el entusiasmo? Estas son algunas de las preguntas que preocupan a los estudiosos de estos medios de orientación científica⁵.

En consecuencia, consideramos que el corpus de documentos especializados en la enseñanza de la filosofía en la educación básica y media ofrece un campo de observación particularmente instructivo para un análisis que busca elucidar la constitución del campo de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en Colombia y su diálogo, divulgación y difusión.

¿Cuál fue el objetivo general? Llevar a cabo un estudio de contenido de un corpus documental académico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía desde las siguientes dimensiones o “indicadores” bibliométricos: (1) productividad y concentración institucional, (2) presencia temática y evolución temporal, (3) productividad de los autores: concentración versus dispersión, (4) dominancia temática, (5) dominancia de categorías y subcategorías, (6) frecuencia de citación de autores y su concentración temática.

¿Qué información y conocimiento aportan estos indicadores? Arrojan información y evidencia empírica sobre dominancia y concentración conceptual del contenido de un corpus documental, en este caso de revistas de filosofía y educación, asociada a las “tradiciones” de investigación en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía mediante un indicador de frecuencia de aparición en el corpus estudiado. Nos indica la productividad de los autores y contribuye a determinar la concentración productiva de los autores colombianos y extranjeros que divulgaron sus artículos en las revistas colombianas analizadas. Finalmente, nos indica cuáles son las perspectivas temáticas y disciplinares de los autores más citados para determinar los núcleos de concentración teórica sobre un autor, una disciplina o un estilo intelectual.

5 En la obra dirigida por Jacques Fijalkow & Richard Étienne, *Les revues en sciences de l'éducation : mutations et permanences Lire, publier, diffuser* (Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée. 2016), los lectores interesados en el estudio, entre otros aspectos, del contenido, difusión, publicación e impacto de las revistas científicas, podrán encontrar un conjunto de casos específicos de algunas dedicadas a las ciencias de la educación editadas en francés como *Education & Didactique; Formation et pratiques d'enseignement en questions; Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle ?; Education et socialisation; Recherches en didactiques; Travail et Apprentissages; Recherches & Éducatives; Le cartable de Cléo (revue de didactique de l'histoire)*.

Metodología

La perspectiva teórica escogida (análisis documental) tiene implicaciones metodológicas. En consecuencia, para este proyecto se asumió una investigación orientada al producto en sí mismo (las revistas del estudio, es decir, el corpus establecido), que implica un enfoque de *product-oriented researches*⁶, que considera en este caso a las revistas de filosofía y educación objeto de estudio, un vector cultural y un instrumento de divulgación científica. Se juzga necesario anotar que el enfoque de indagación documental empleado (básico descriptivo)⁷, ya se había aplicado previamente en una serie de estudios realizados por Alzate, Gómez, et. al. (2012, 2008, 2005, 2004, 2004a, 2000, 1999) y Gómez (2004, 2001, 2000). También es de resaltar que el corpus documental ha sido elaborado con la selección de artículos (que tratan sobre la enseñanza de la filosofía) en revistas especializadas dentro del periodo 1990 al 2017 en Colombia.

El análisis de la producción escrita del corpus de las revistas especializadas en filosofía y en educación elegido para este estudio se realizó desde una perspectiva comunicativa (Schriewer, 2000; Keiner y Schriewer, 2001; Swodoba, 2001). Según estos autores, toda disciplina universitaria – en este caso la filosofía y la educación, en particular, sus consideraciones sobre la enseñanza y su aprendizaje presentes en el corpus – puede ser conceptualizada como una red comunicativa que, a partir de soportes institucionales como universidades, academias, institutos de investigación o sujetos, se constituye en proceso ininterrumpido y autorreferencial de producción de conocimientos y saberes. En este contexto, siguiendo al autor alemán Jürgen Schriewer (2000), se plantearon una serie de orientaciones conceptuales y metodológicas que encaminaron y

6 Es importante anotar que este proyecto no tuvo como pretensión realizar un estudio de tipo *process-oriented researches* que toma en cuenta las diversas etapas que definen y jalonan la vida de una revista, su concepción, su aprobación, su difusión, su adopción, su uso, su abandono y su extinción; tampoco tuvo como objetivo realizar una indagación de tipo *reception-oriented researches*, esto es, aspectos asociados a su recepción y los comportamientos o reacciones que pudo suscitar en un público restringido o amplio (profesores, alumnos, investigadores, políticos de la educación, etc.).

7 Destacamos aquí el trabajo de María Victoria Alzate, Miguel Gómez, Fernando Romero y Martha Arbeláez (2004a).

fundamentaron el análisis del contenido del corpus de artículos de revistas objeto del estudio.

Precaución metodológica

El estudio tuvo como objetivo hacer una selección de artículos de revistas indexadas y especializadas tanto de filosofía como de educación en el ámbito nacional cuya discusión fuese la enseñanza de la filosofía. Por tanto, esta selección se ha restringido a aquellos artículos que indagan o problematizan en enseñanza, didáctica, educación filosófica y aprender en filosofía.

Esta selección de artículos de revistas especializadas publicadas en Colombia entre 1990 y 2017, implicó exceptuar ciertos textos que, si bien son relevantes para algunas comunidades académicas, para la discusión y el objetivo de esta indagación bibliométrica no podían sumarse al corpus debido a que: (1) la enseñanza de la filosofía es abordada a nivel universitario o profesional; (2) su estructura no corresponde a la de un artículo; (3) su objeto o temática no se centra en la filosofía, bien sea desde la enseñanza, la didáctica, la educación filosófica o el aprender; (4) se trata de relatos de experiencias en la enseñanza de la filosofía. Luego de la presentación de los resultados del estudio bibliométrico se hará un breve repaso de aquellos textos que fueron descartados del corpus analizado.

Resultados

(1) Productividad y concentración institucional

La producción por instituciones universitarias a partir del corpus de artículos y documentos escogidos, permite encontrar indicios para analizar la concentración de la producción en grupos de trabajo, así como la dispersión que pueda existir en la producción escrita sobre enseñanza y aprendizaje de la filosofía en las publicaciones objeto de estudio.

En este contexto, el corpus documental de trabajos relacionados con la enseñanza de la filosofía en Colombia da cuenta de los puntos de concentración y dispersión de la productividad. Estos puntos bien pueden ser universidades o instituciones, así como revistas o editoriales que publican dichos trabajos. En este sentido, como ilustra la figura 1, los datos arrojados ubican a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) como el punto de concentración más grande en cuanto a la productividad y publicación de las obras tratadas, con un total de 37 artículos publicados. La dispersión en cuanto a producción y publicación se encuentra en las restantes doce instituciones abordadas y presentan una cantidad de publicaciones mucho menor a la de la UPTC.

Otros puntos que si bien resultan ser más pequeños también son sobresalientes respecto a las demás instituciones y se encuentran en el lugar de la dispersión, son la Universidad Pedagógica Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de Antioquia con 7, 5 y 3 publicaciones respectivamente, lo que, aunque no las posiciona como puntos concéntricos de la producción literaria alrededor del tema de la enseñanza de la filosofía en el presente, sí las ubica como posibles centros para el futuro.

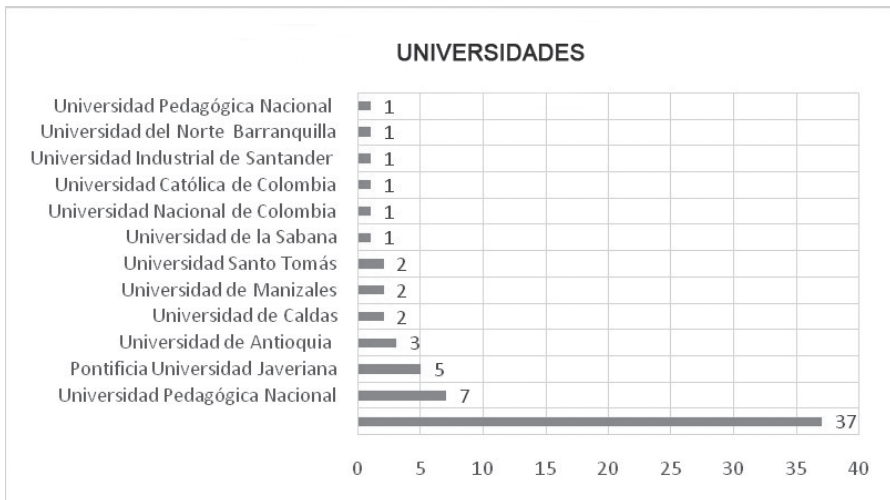


Figura 1. Productividad de publicaciones por universidad o institución

El indicador de productividad permitió establecer la dominancia de las revistas estudiadas sobre el contenido temático existente en el corpus documental del estudio para determinar cuál revista universitaria se ha ocupado, de manera evidente, de exponer y divulgar consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

De acuerdo con los datos obtenidos en la recopilación de trabajos u obras relacionadas a la enseñanza de la filosofía en Colombia, como se indica en la figura 2, se evidencia que la concentración de la producción por revistas está estrechamente relacionada con la concentración por instituciones. Las revistas donde se concentra la publicación de estos trabajos son las revistas *Cuestiones de Filosofía y Praxis y Saber*. Se trata en este caso de dos revistas provenientes de la UPTC. A estas les siguen las revistas *Universitas philosophica* de la Universidad Javeriana y *Folios* de la Universidad Pedagógica Nacional.

Es de anotar también, y con base en el *ranking* de indexación de Publindex adoptado por Colciencias, que las revistas en donde tiene lugar la concentración de las publicaciones se encuentran en la categoría C de esta clasificación. En cuanto a la revista *Conceptos* de la Universidad Católica de Colombia y la revista *Zona* de la Universidad del Norte de Barranquilla, no están categorizadas pero cuentan con un 1,6 % del total de publicaciones. Las revistas restantes se encuentran en categorías A2, B o C. Esta medición tiene vigencia hasta el 15 de septiembre de 2017.

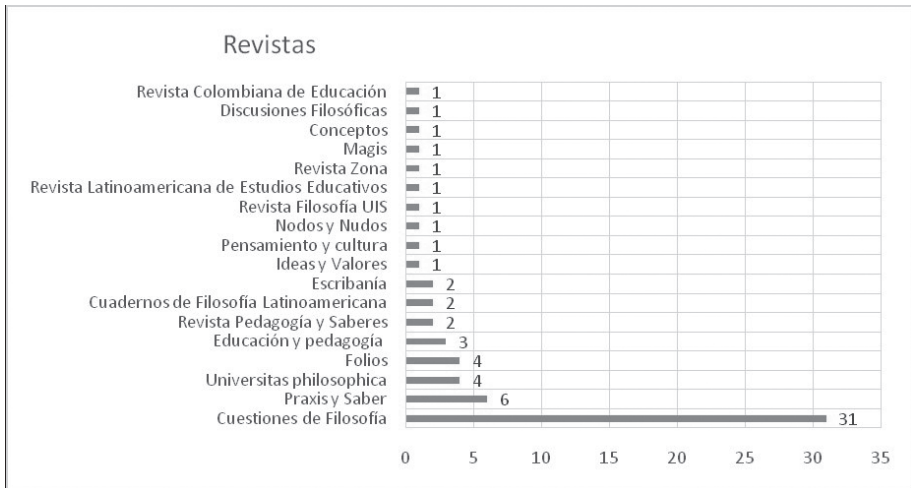


Figura 2. Concentración temática por revistas

(2) Presencia temática y evolución temporal

La pesquisa realizada también nos permite revisar la cantidad de publicaciones por año, teniendo en cuenta que se ha limitado al periodo que va desde el año 1990 hasta el 2017. Como nos muestra la figura 3, los datos que arroja esta ventana de tiempo permiten ver que, durante los primeros once años, la producción de textos relacionados con la enseñanza de la filosofía es escasa y que incluso durante los años 1990, 1991, 1995, 1996, 1999, 2000 y 2001 no se publican textos al respecto. En un segundo periodo de tiempo dentro de la ventana establecida, que iría desde 1999 al 2017, la publicación de artículos relacionados con la enseñanza de la filosofía crece de manera significativa. En este segundo periodo de tiempo el interés por publicar artículos relacionados con esta temática presenta una tendencia de crecimiento que es relativamente constante.

Si dividimos la ventana de tiempo en dos partes iguales (1990-2003 y 2004-2017) encontramos que el promedio de publicaciones por año en el periodo que va de 1990 al 2003 es apenas de 0,71, mientras que en el segundo periodo es de 3,8 artículos publicados.



Figura 3. Presencia temática y evolución temporal

(3) Productividad de los autores: concentración versus dispersión

Gracias al análisis de la frecuencia temática y del número de artículos por autor es posible determinar los núcleos de concentración o dispersión teórica sobre un autor, una disciplina o un estilo intelectual, cuando se trata, como en este caso, de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en las publicaciones objeto de estudio.

Los resultados cuantitativos del análisis realizado permiten medir la productividad por autor en el periodo de tiempo establecido. En este marco, se propone como criterio analítico la separación o división de los autores en tres grandes grupos⁸, dependiendo del nivel de producción de cada uno de ellos:

- Autores con más de 10 trabajos: grandes productores.
- Autores entre 2 y 9 trabajos: productores moderados.
- Autores con solo un trabajo: Transeúntes.

8 Véase: Alzate Piedrahita, María Victoria; Martha Cecilia Arbeláez Gómez, Miguel Ángel Gómez Mendoza & Fernando Romero Loaiza (2004), p. 15.

Tabla 2. Productividad por autores y pertenencia institucional⁹

Autor	Afiliación institucional	Nacionalidad	N.º	(%)
Miguel Ángel Gómez M.	Universidad Tecnológica de Pereira	Colombia	6	9,4
Diego Antonio Pineda R.	Pontificia Universidad Javeriana	Colombia	4	6,3
Óscar Pulido Cortés	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	4	6,3
Diego Eduardo Morales O.	Fundación Universitaria del área Andina	Colombia	3	4,7
Germán Vargas Guillén	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	3	4,7
Diana Melisa Paredes O.	Fundación Universitaria Luis Amigó (Medellín)	Colombia	2	3,1
Jorge Aurelio Díaz	Universidad Nacional de Colombia	Colombia	2	3,1
Leidy Jazmín Barreto Berna	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	2	3,1
Manuel Alejandro Prada L.	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	2	3,1
Óscar Espinel Bernal	Universidad Minuto de Dios	Colombia	2	3,1
Walter Omar Kohan	Universidad del Estado de Río de Janeiro	Argentina	2	3,1
Alejandro Alba Meraz	Universidad Nacional Autónoma de México	México	1	1,6
Alejandro Cerletti	Universidad de Buenos Aires	Argentina	1	1,6
Andrea Lozano	Universidad de los Andes	Colombia	1	1,6
Andrés Felipe Urrego Salas	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	1	1,6
Angélica M. Rodríguez O.	Universidad Autónoma de Manizales	Colombia	1	1,6
Diana Hoyos Valdés	Universidad de Caldas	Colombia	1	1,6
Diana María Acevedo	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	1	1,6
Dora Leonor Sanabria	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	1	1,6
Edgar Torres Cárdenas	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	1	1,6
Enver J. Torregroza L.	Universidad del Rosario	Colombia	1	1,6

⁹ Para aclarar la información es importante anotar que el porcentaje representa el número de publicaciones de cada uno de los 54 autores respecto del total de publicaciones analizadas (64 artículos); puesto que algunos de los artículos se firman en coautoría, el total supera el 100%.

Autor	Afiliación institucional	Nacionalidad	N.º	(%)
Esaú Ricardo Páez Guzmán	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	1	1,6
Esperanza Camargo C.	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	1	1,6
Félix García Moriyón	Universidad Autónoma de Madrid	España	1	1,6
Francisco Omar Ochoa R.	IEA Adelaida Correa Estrada	Colombia	1	1,6
Gabriel Benavides Rincón	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	1	1,6
Germán Meléndez Acuña	Universidad Nacional de Colombia	Colombia	1	1,6
Guillermo Bustamante Z.	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	1	1,6
Isabel Bernal Escobar	Universidad del Quindío	Colombia	1	1,6
Jaime Hoyos Vásquez	Pontificia Universidad Javeriana	Colombia	1	1,6
Jaime Ramos Arenas	Universidad Nacional de Colombia	Colombia	1	1,6
Jairo Acevedo	Universidad de Antioquia	Colombia	1	1,6
Johana Páez Vigoya	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	1	1,6
Jorge Fernández-Darraz	Universidad de Artes y Ciencias Sociales	Chile	1	1,6
José Eriberto Cifuentes M.	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	1	1,6
Laura Susana Morales	Universidad Nacional del Sur, Argentina	Argentina	1	1,6
Leonardo Colella	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas	Argentina	1	1,6
Liliana Andrea Mariño Díaz	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	1	1,6
Luz Gloria Cárdenas Mejía	Universidad de Antioquia	Colombia	1	1,6
Marcela Becerra Batán	Universidad Nacional de San Luis	Argentina	1	1,6
María Belén Bedetti	Universidad Nacional del Sur, Argentina	Argentina	1	1,6
María Isabel Heredia	Universidad Santo Tomás	Colombia	1	1,6
Mary Luz Saavedra S.	Centro Juvenil Campesino - Fundación Social Holcim	Colombia	1	1,6
Maximiliano Prada Dussán	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	1	1,6

Autor	Afiliación institucional	Nacionalidad	N.º	(%)
Rafael A. Velásquez R.	Colegio El Castillo - Barrancabermeja	Colombia	1	1,6
Raúl Ernesto Meléndez A.	Universidad Nacional de Colombia	Colombia	1	1,6
Silvio Gallo	Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)	Brasil	1	1,6
Simón Bolívar	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	1	1,6
Sonia Cristina Gamboa S.	Universidad Industrial de Santander UIS	Colombia	1	1,6
Víctor Andrés Rojas	Universidad Minuto de Dios	Colombia	1	1,6
Víctor Florián B.	Universidad de San Buenaventura, Bogotá	Colombia	1	1,6
Violeta Guyot	Universidad Nacional de San Luis	Argentina	1	1,6
Viviana Villa Restrepo	Universidad de Antioquia y Tecnológico de Antioquia	Colombia	1	1,6
Wilson Ricardo Herrera R.	Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Colombia	1	1,6
		Total	75	117,2

Fuente: Elaboración Propia.

Se encuentra que, dentro del corpus analizado (64 artículos), no es posible categorizar a ningún autor como “gran productor” en la ventana de tiempo (1990 - 2017). Ninguno de los autores ha publicado, dentro del periodo de tiempo establecido para el análisis, 10 o más artículos. Por otro lado, de los 54 autores presentes en el corpus de 64 artículos, solo 10 están dentro de la categoría de “productores moderados”, es decir, que han publicado entre 2 y 9 artículos. Entre ellos destacan el profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira, Miguel Ángel Gómez, que cuenta con un total de 6 artículos, así como Diego Antonio Pineda Rivera y Óscar Pulido Cortés con 4 artículos cada uno. Finalizando este grupo de productores moderados tenemos a Diego Eduardo Morales Oyola, Germán Vargas Guillén, Diana Melisa Paredes Oviedo, Jorge Aurelio Díaz, Leidy Barreto Berna, Manuel Alejandro Prada Londoño, Óscar Espinel Bernal y el argentino Walter Omar Kohan. Los 44 autores restantes se encuentran en la categoría de “transeúntes” por cuanto su contribución con la temática tratada es de un artículo. Es de resaltar también que 43 de los 54 autores

del corpus son de origen colombiano; 7 son de origen argentino; 1 mexicano; 1 español; 1 chileno y 1 brasileño.

(4) Dominancia temática

Este indicador se obtiene a partir del número de frecuencia temática de los títulos y del contenido que ofrecen los artículos del corpus (Alzate, Gómez & Romero, 2000; Alzate, 2003; Romera, 1997). Este indicador de presencia permitió establecer la dominancia de un tema sobre otros. También facilitó determinar algunos fenómenos de concentración y dispersión del discurso temático sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía entre los diversos grupos disciplinares divulgados en las revistas analizadas. Con este criterio, es posible considerar, como lo ha señalado Rubio Liniers (2002), que los datos de alta o baja productividad están relacionados con la vinculación a grupos de trabajo. Como lo indican también diversos estudios (Schriewer (2000); Keiner & Schriewer (2001); Swodoba (2001)), el análisis de la producción en vista desde el análisis bibliométrico muestra que existen autores o grupos de alta producción y autores o grupos de escasa producción.

Dicho esto, en el corpus de trabajos abordados es posible mostrar la concurrencia o la frecuencia con que determinadas temáticas son tratadas. Es claro que el análisis se ha realizado sobre trabajos o publicaciones relacionados con la enseñanza de la filosofía. Haciendo uso de las palabras clave de cada uno de los artículos, encontramos que la producción de estos trabajos se ha concentrado, en su mayoría, en temáticas muy concretas.

La clave más recurrente dentro de los trabajos es *enseñanza de la filosofía*, presente en 25 (39,1 %) de los 64 artículos del corpus total; la sigue *filosofía* en 22 trabajos (34,4 %); *enseñanza* presente en 10 artículos (15,6 %); *educación* en 8 trabajos (12,5 %); *didáctica de la filosofía* en 7 trabajos (10,9 %); *didáctica y filosofía de la educación* en 5 (7,8 %) cada una. Es de resaltar que aparecen también términos como *aprender filosofía*, *filosofar*, *filosofía de la educación*, *experiencia*, *lectura*, *pedagogía y filosofía*, *actitud filosófica*, *ciencia*, *competencias*, *crítica*, *democracia*, *discusión filosófica*, *disertación*, *disertación filosófica*,

educación filosófica, escritura, ética, formación de docentes, formación del espíritu, infancia, narrativas y problemas filosóficos. Son estas las palabras que aparecen con mayor frecuencia en los trabajos analizados; por lo demás los focos de interés se dispersan en 112 palabras clave más, que aparecen, cada una, en un artículo diferente.

Tabla 3. Dominancia temática¹⁰

Palabra clave	Número	(%)
Enseñanza de la filosofía	25	39,1
Filosofía	22	34,4
Enseñanza	10	15,6
Educación	8	12,5
Didáctica de la filosofía	7	10,9
Didáctica	5	7,8
Filosofía de la educación	5	7,8
Democracia	3	4,7
Filosofar	3	4,7
Filosofía para niños	3	4,7
Pedagogía	3	4,7
Pedagogía y filosofía	3	4,7
Aprender filosofía	2	3,1
Ciencia	2	3,1
Competencias	2	3,1
Crítica	2	3,1
Discusión filosófica	2	3,1
Disertación filosófica	2	3,1
Educación filosófica.	2	3,1
Escritura	2	3,1
Ética	2	3,1
Experiencia	2	3,1

10 Para una comprensión del análisis realizado: (1) es importante anotar que el porcentaje corresponde a la relación entre las publicaciones en las cuales aparece la palabra clave y el total de documentos analizados (64 publicaciones); dado que un documento tiene más de una palabra clave, el porcentaje total supera el 100 % y (2) la tabla número 3 presenta el 48,7 % del total de palabras clave encontradas en el análisis del corpus: se trata de las palabras clave que aparecen con mayor frecuencia en los artículos.

Forma de vida	2	3,1
Igualdad	2	3,1
Investigación	2	3,1
Narrativas	2	3,1
Problemas filosóficos	2	3,1
Sócrates	2	3,1

Fuente: Elaboración Propia.

(5) Dominancia de categorías y subcategorías

Para el análisis de contenido realizado sobre la dominancia temática en el corpus del estudio, se consideró necesario establecer cuatro categorías que funcionaron como criterios de búsqueda en los artículos de revistas de educación a escala nacional. Estas categorías fueron: (1) Didáctica de la filosofía, (2) Educación filosófica, (3) Enseñanza de la filosofía y (4) Aprender filosofía.

Teniendo en cuenta que el periodo establecido para la recolección de la información documental inicia en el año de 1990 y finaliza en el 2017, se recurrió a un criterio de división temporal para exponer los resultados del indicador de dominancia temática en dos grandes periodos (1990-2003 y 2004-2017), con el fin de analizar la frecuencia con que han sido trabajadas las categorías indicadas y expuestas en los artículos de revista estudiados. Además, esta división permitió establecer una tendencia de crecimiento o decrecimiento en la presencia temática específica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía según el corpus estudiado.

Como se muestra en la tabla 4, el abordaje de las cuatro categorías propuestas está estrechamente relacionado con el crecimiento que reporta el número de publicaciones en el segundo periodo de análisis con respecto al primero. Mientras que durante el primer periodo (1990-2003) ninguno de los artículos relaciona la categoría *didáctica de la filosofía*, durante el segundo periodo (2004-2017) esta misma categoría es trabajada en 15 de 54 artículos publicados. Para el caso de *educación filosófica*, su crecimiento también es significativo, ya que pasa de representar un 20 % de total de artículos publicados

durante los primeros catorce años de la ventana de tiempo de la pesquisa a representar un 31,5 % en los siguientes catorce años. En términos porcentuales, el crecimiento que registra la productividad de artículos alrededor de las categorías *didáctica de la filosofía y educación filosófica* parece más significativo que las otras, pero si comparamos la cantidad de publicaciones del segundo periodo con el primero, encontramos que, a diferencia de la categoría aprender filosofía, el crecimiento es relativamente alto en todas las categorías.

Como consecuencia, el análisis muestra que el porcentaje de publicaciones que abordan estas cuatro categorías es mayor en el periodo 2004-2017. El total de artículos en relación con estas categorías durante el primer periodo es 10, equivalentes a un 15,6% del total de artículos revisados. En contraste, la producción y publicación durante el segundo periodo representa un 84,4 %.

Se aprecia en la tabla 4 que la presencia de las categorías generales muestra que las tendencias más fuertes para el abordaje de la enseñanza de la filosofía se enfocan en la *didáctica de la filosofía, la educación filosófica y enseñanza de la filosofía*.

Tabla 4. Dominancia de categorías

Categoría	1990-2003		2004-2017		1990-2017	
	N.º	(%)	N.º	(%)	N.º	(%)
Aprender filosofía	4	40	7	13	11	17,2
Didáctica de la filosofía	0	0	15	27,8	15	23,4
Educación filosófica	2	20	17	31,5	19	29,7
Enseñanza de la filosofía	4	40	15	27,8	19	29,7
Total general	10	100	54	100	64	100

Fuente: Elaboración Propia.

Ahora bien, como se indica en la tabla 5, el análisis de los 64 artículos del corpus, permitió extraer o determinar también 366 subcategorías que permiten dar una mirada más precisa de cuáles son las tendencias de los autores de los artículos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

La producción bibliográfica en torno a la enseñanza de la filosofía a lo largo de los dos periodos o momentos establecidos (1990-2003 y 2004-2017), se ha enfocado mayormente en temáticas como *modo de vida, experiencia, utilidad, métodos, pensamiento crítico, saber, formación filosófica, argumentación, ejercicio filosófico, enseñanza de la filosofía, habilidades de pensamiento, critica reflexiva, experiencia filosófica, competencias*. Las subcategorías mencionadas hacen parte de un total de 366 encontradas en el corpus de artículos (véase la tabla 5 donde se relaciona un 73,5 % del total de subcategorías).

Tabla 5. Dominancia de subcategorías¹¹

Subcategoría	N.º	(%)	Subcategoría	N.º	(%)
Modo de vida	20	31,3	Conocimiento filosófico	3	4,7
Experiencia	15	23,4	ejercicio y reflexión filosófica	3	4,7
Utilidad	13	20,3	Ética	3	4,7
Métodos	12	18,8	Método filosófico	3	4,7
Pensamiento crítico	12	18,8	Repetición Creativa	3	4,7
Saber	11	17,2	Saber filosófico	3	4,7
Formación filosófica	10	15,6	Transformación	3	4,7
Argumentación	9	14,1	Transversalidad	3	4,7
Ejercicio filosófico	9	14,1	Concepto filosófico	2	3,1
Enseñanza de la filosofía	8	12,5	Conceptos	2	3,1
Habilidades de pensamiento	7	10,9	Confrontación	2	3,1
Crítica reflexiva	6	9,4	Crítica filosófica	2	3,1
Experiencia filosófica	6	9,4	Democracia	2	3,1
Competencias	5	7,8	Escritura	2	3,1
Contenidos	5	7,8	Experiencia filosófica	2	3,1
Enseñanza	5	7,8	Habilidades del maestro	2	3,1
Enseñanza de la ética	5	7,8	Infancia	2	3,1
Problemas filosóficos	5	7,8	Lectura	2	3,1
Crisis de la filosofía	4	6,3	método	2	3,1
Discurso filosófico	4	6,3	Otros espacios de enseñanza de la filosofía	2	3,1

11 Para una comprensión adecuada de la información que contiene esta tabla es conveniente anotar que el porcentaje es la razón entre el número de artículos con los cuales se relaciona la subcategoría y el total de artículos analizados (64); dado que a cada artículo se le asignó más de una categoría, el porcentaje supera el 100%.

Subcategoría	N.º	(%)
Filosofía crítica	4	6,3
Filosofía para niños	4	6,3
Pregunta filosófica	4	6,3
Reflexión filosófica	4	6,3
Saber-Hacer	4	6,3
Tecnificación de la educación	4	6,3
Transversalidad	4	6,3
Aprendizaje	3	4,7
Competencias filosóficas	3	4,7

Fuente: Elaboración Propia.

Subcategoría	N.º	(%)
Paradigmas de la enseñanza de la filosofía	2	3,1
Pensamiento	2	3,1
Pensamiento filosófico	2	3,1
Práctica	2	3,1
Práctica filosófica	2	3,1
Pregunta	2	3,1
Problema filosófico	2	3,1
Texto filosófico	2	3,1

(6) Frecuencia de citación de autores y concentración temática

Una de las maneras de establecer la presencia de autores de referencia en un campo académico universitario, como es la filosofía, es a través de la frecuencia de citación y uso bibliográfico que hacen los autores de sus fuentes fundamentales. Este indicador permite establecer una especie de perspectiva temática y disciplinar de los autores citados empleados en las argumentaciones e inferir lo que en los estudios documentales se conoce como *núcleos de concentración de autores y sus respectivas temáticas*. También estos análisis podrían determinar núcleos de concentración teórica sobre un autor, una disciplina o un estilo intelectual.

El análisis de citas nos permite medir los referentes usados en la construcción de los trabajos analizados. La concentración del 48,3 % de las referencias hechas en los trabajos recopilados en el corpus será lo que se presente a continuación en la tabla 6. Allí encontramos que la literatura francesa ha tenido un gran impacto en la construcción de los artículos relacionados con la enseñanza de la filosofía, así como también las literaturas estadounidense y alemana.

Se puede apreciar que entre los autores más citados se encuentran Michel Foucault, Gilles Deleuze, Immanuel Kant, los colombianos Miguel Ángel Gómez, Germán Vargas Guillén y Diego Antonio Pineda, el argentino Walter Omar Kohan y el estadounidense Matthew Lipman, entre otros.

Tabla 6. Frecuencia de citación de autores y concentración temática

Autor	Nacionalidad	Perspectiva disciplinar	Citas
Michel Foucault	Francia	Filosofía	36
Gilles Deleuze	Francia	Filosofía	26
Germán Vargas Gillén	Colombia	Filosofía	23
Immanuel Kant	Prusia	Filosofía	21
Miguel Ángel Gómez	Colombia	Filosofía	21
Platón	Grecia	Filosofía	21
Walter Kohan	Argentina	Filosofía	20
Diego Antonio Pineda	Colombia	Filosofía	18
John Dewey	Estados Unidos	Pedagogía	18
Matthew Lipman	Estados Unidos	Filosofía	18
Estanislao Zuleta	Colombia	Pedagogía	17
Hans Gadamer	Alemania	Filosofía	15
Aristóteles	Macedonia	Filosofía	12
Michel Tozzi	Francia	Didáctica de la filosofía	12
Gastón Bachelard	Francia	Filosofía	11
Jacques Derrida	Francia	Filosofía	11
Friedrich Nietzsche	Prusia	Filosofía	10
Martha Nussbaum	Estados Unidos	Filosofía	10
Paul Ricoeur	Francia	Filosofía	10
Pierre Hadot	Francia	Filosofía	10
Unesco	-	-	10
Alejandro Cerletti	Argentina	Filosofía	9
G. W. F. Hegel	Alemania	Filosofía	9
Jacques Rancière	Francia	Filosofía	9
Jean Pierre Astolfi	Francia	Didáctica	8
Yves Chevallard	Francia	Didáctica	8
Ministerio de Educación Nacional (MEN)	-	-	7

Autor	Nacionalidad	Perspectiva disciplinar	Citas
Philippe Meirieu	Francia	Pedagogía	7
René Descartes	Francia	Filosofía	7
Ann Margaret Sharp	Estados Unidos	Filosofía	6
Augusto Salazar Bondy	Perú	Filosofía	6
Félix García Moriyon	España	Educación filosófica	6
Félix Guattari	Francia	Filosofía	6
Guillermo Obiols	Argentina	Filosofía	6
Óscar Espinel Bernal	Colombia	Filosofía	6
Alain Badiou	Francia	Filosofía	5
Bernard Rey	Francia	Filosofía	5
Chaun Perelman	Bélgica	Filosofía	5
Germán A. Meléndez A.	Colombia	Filosofía	5
Isabelle Stengers	Bélgica	Filosofía	5
Karl Raimund Popper	Imperio austrohúngaro	Filosofía	5
Martin Heidegger	Alemania	Filosofía	5
Philippe Perrenoud	Suiza	Sociología	5
Pierre Bourdieu	Francia	Sociología	5
República de Colombia	-	-	5
Samuel Johsua	Francia	Ciencias de la educación	5
Luz Gloria Cárdenas Mejía	Colombia	Filosofía	4
Jean-François Lyotard	Francia	Filosofía	4
Ludwig Wittgenstein	Austria	Filosofía	4
Paulo Freire	Brasil	Educación	4

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación, se establece una relación entre frecuencia de citación y categorías fundamentales del estudio (*aprender filosofía, didáctica de la filosofía, educación filosófica y enseñanza de la filosofía*). En la tabla 7 se presenta la relación entre el número de referencias usadas en la construcción de los trabajos del corpus analizado con cada una de las cuatro categorías establecidas para el abordaje de los textos.

Tabla 7. Frecuencia de citación de autores y concentración en categorías del estudio

Autor	N.º de citas	Aprender filosofía	Didáctica de la filosofía	Educación filosófica	Enseñanza de la filosofía
Michel Foucault	36	1	6	13	16
Gilles Deleuze	26	2	0	8	16
Germán Vargas Gillén	23	6	7	7	3
Miguel Ángel Gómez	21	0	14	4	3
Platón	21	6	8	3	4
Immanuel Kant	21	1	4	7	9
Walter Kohan	20	2	8	3	7
Matthew Lipman	18	0	6	7	5
Diego Antonio Pineda	18	0	3	14	1
John Dewey	18	0	4	14	0
Estanislao Zuleta	17	0	3	14	0
Hans Gadamer	15	1	1	6	7
Michel Tozzi	12	0	9	3	0
Aristóteles	12	2	1	7	2
Gastón Bachelard	11	6	1	1	3
Jacques Derrida	11	4	3	0	4
Friedrich Nietzsche	10	0	0	0	10
Martha Nussbaum	10	0	4	4	2
Paul Ricoeur	10	1	1	3	5
Pierre Hadot	10	0	6	2	2
Unesco	10	0	4	2	4
Alejandro Cerletti	9	1	5	1	2
G. W. F. Hegel	9	0	2	5	2
Jacques Rancière	9	1	1	5	2
Jean Pierre Astolfi	8	0	7	1	0
Yves Chevallard	8	0	5	0	3
Philippe Meirieu	7	3	2	1	1
René Descartes	7	0	3	1	3
M. E. N.	7	0	0	5	2
Félix Guattari	6	1	0	1	4
Félix García Moriyon	6	0	0	2	4

Autor	N.º de citas	Aprender filosofía	Didáctica de la filosofía	Educación filosófica	Enseñanza de la filosofía
Ann Margaret Sharp	6	0	2	3	1
Guillermo Obiols	6	0	2	1	3
Augusto Salazar B.	6	0	4	1	1
Óscar Espinel Bernal	6	0	0	1	5
Pierre Bourdieu	5	0	5	0	0
Samuel Johsua	5	0	5	0	0
Bernard Rey	5	0	0	4	1
Isabelle Stengers	5	0	0	0	5
Philippe Perrenoud	5	0	0	5	0
Martin Heidegger	5	2	1	0	2
Karl Raimund Popper	5	1	2	1	1
Alain Badiou	5	0	0	1	4
Germán A. Meléndez	5	1	1	2	1
República de Colombia	5	0	0	0	5
Chaun Perelman	5	2	1	1	1
Luz G. Cárdenas M.	4	0	0	4	0
Jean-François Lyotard	4	0	0	1	3
Paulo Freire	4	0	0	0	4
Ludwig Wittgenstein	4	3	1	0	0

Fuente: Elaboración Propia.

Conclusiones y consideraciones generales

Los resultados del estudio asumen, con sus correspondientes matices y variaciones menores, la perspectiva de análisis de Jürgen Schriewer, lo cual implicó tomar en consideración una de sus posiciones fundamentales y pensar en su posible extrapolación y extensión analítica para ser aplicada como uno de los criterios de

orientación de la indagación al corpus de las revistas de filosofía estudiadas.

Las revistas colombianas especializadas en el campo de la filosofía y la educación ofrecen un campo de observación particularmente instructivo para el análisis que busca elucidar la constitución temática sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en nuestro país, tal como lo sugieren sus instituciones universitarias.

El contenido que sobre la enseñanza de la filosofía se divulga en las revistas corresponde o se inscribe en una perspectiva amplia, definida no como disciplina científica, sino como *Fach*, es decir, de un ámbito o área de estudios esencialmente multi o transdisciplinar.

Respecto a los indicadores específicos que orientaron el análisis bibliométrico descriptivo se plantean a continuación un conjunto de conclusiones generales para mostrar el alcance y los objetivos logrados en el estudio.

1. El indicador de *productividad y concentración institucional* muestra el papel fundamental que ha tenido la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en la consolidación del campo de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía a través de su revista *Cuestiones de Filosofía* y sus eventos institucionales sobre el tema.
2. Respecto al indicador de *presencia temática y evolución temporal*, se evidencia un creciente interés y producción sobre la temática del estudio en el período estudiado como una muestra de su institucionalización y reconocimiento como campo universitario legítimo de estudio.
3. El indicador de productividad de los autores: concentración versus dispersión, muestra que no existe un autor o investigador que domine en el campo de estudio; existe cierta dispersión de autoría en estudiosos del tema de dos o tres universidades públicas colombianas. Llama la atención aquí la presencia

de estudiosos argentinos y brasileños que han divulgado sus trabajos en las revistas colombianas estudiadas.

4. El indicador de *dominancia temática* nos muestra que la *enseñanza de la filosofía* es la palabra clave dominante del enfoque de los artículos estudiados; es interesante plantear que el tema de *Filosofía para Niños* aparece como de interés en la comunidad de investigadores de la enseñanza de la filosofía en Colombia, y todo esto en el marco de una dispersión semántica de términos fundamentales empleados en los documentos.
5. El indicador de *dominancia de categorías y subcategorías* indica que las perspectivas generales de abordaje de la enseñanza de la filosofía oscilan en términos tendenciales y temporales entre la didáctica y la educación filosófica.
6. La *frecuencia de citación de autores y su concentración temática* permitirían inferir que las tradiciones filosóficas francesas y alemanas, y en menor medida la estadounidense, son las que influyen en las elaboraciones conceptuales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. En este contexto, los autores más citados son Gilles Deleuze, Michel Foucault y Matthew Lipman. Los autores de los contextos colombianos y latinoamericanos son Estanislao Zuleta, Diego Antonio Pineda, Miguel Gómez y el argentino Walter Omar Kohan.

Nota aclaratoria. Artículos excluidos del corpus

Dado el objetivo que se propuso, algunos textos importantes para la discusión sobre la filosofía y la educación fueron excluidos del corpus de análisis. Las principales razones fueron: (1) la enseñanza de la filosofía es abordada a nivel universitario o profesional; (2) su estructura no corresponde a la de un artículo; (3) su objeto o temática no se centra en la filosofía, bien sea desde la enseñanza, la didáctica, la educación filosófica o el aprender filosofía; (4) se trata de relatos de experiencias en la enseñanza de la filosofía.

La enseñanza de la filosofía es abordada a nivel universitario. Debido a que la investigación se centró en aquellos artículos de revistas especializadas en el ámbito nacional en cuyo contenido se tratara la enseñanza de la filosofía en las educaciones básica y media, hubo que exceptuar varios artículos que, aunque plantean el problema de la enseñanza de la filosofía, lo hacen centrándose en los niveles universitarios y profesionales.

Textos como el de Juan Manuel Cuartas Restrepo (2005) titulado *Enseñanza, filosofía, universidad* publicado por la revista *Folios* de la Universidad Pedagógica Nacional, hacen una aproximación al vínculo entre la enseñanza y la filosofía pero en el ámbito universitario. El texto “El profesor y el ‘profesional’ de filosofía” de Jaime Hoyos Vásquez (1984), publicado en la revista *Universitas Philosophica* de la Universidad Javeriana, presenta un interesante debate entre el enseñar filosofía y el enseñar a filosofar pero lo lleva al contexto y a las problemáticas de las licenciaturas de filosofía y de la filosofía misma en la universidad colombiana, por esto y por tratarse de un texto publicado fuera de la ventana de tiempo (1990-2017) fue excluido del corpus documental. Por otro lado, el texto de la profesora Lourdes Flamarique titulado “Enseñanza de la filosofía, Apuntes para la universidad del siglo XXI”, publicado por la revista *Pensamiento y Cultura* de la Universidad de la Sabana en el 2008, trata también el tema de la enseñanza de la filosofía a nivel universitario, aunque su análisis de la necesidad de recuperar la filosofía en las aulas universitarias es promisorio.

La estructura no es la de un artículo. José Francisco Rodríguez Latorre en su “Carta a un joven que estudiará filosofía”, artículo publicado en la revista *Folios* de la Universidad Pedagógica Nacional en el 2005, presenta reflexiones sobre el quehacer del docente en filosofía, pero se trata de un recuento de experiencias personales y la estructura que presenta el texto no obedece a la de un artículo científico. En cuanto al texto de Marieta Quintero Mejía y Alexander Ruiz Silva titulado “Filosofía, moral y pedagogía”, publicado en la *Revista Colombiana de Educación* en el año 2003, no tiene como tema la enseñanza de la filosofía sino el ámbito filosófico de la educación y lo hace bajo una estructura de texto que no se corresponde con la del artículo producto de una investigación.

Tampoco se incorporó en el corpus un texto que es considerado uno de los más significativos en la filosofía en Colombia, pero que no se trata precisamente de un artículo sino de una conferencia presentada por el filósofo Estanislao Zuleta y publicada en el año de 1990 en la revista *Folios* de la Universidad Pedagógica Nacional con el título “Educación y filosofía”. Por último, también tuvo que ser excluido un texto donde se recopila lo dicho por el profesor Lisímaco Parra de la Universidad Nacional, él en una conferencia: “Trabajo filosófico y comunidad filosófica” (1997), texto que resulta provechoso para la discusión sobre el quehacer filosófico de los maestros de filosofía colombianos, pero no se trata de un artículo producto de una investigación.

Su objeto o temática no se centra en la filosofía, bien sea desde la enseñanza, la didáctica, la educación filosófica o el aprender filosofía. Las cuatro categorías temáticas que guiaron la recopilación de artículos de revistas especializadas nos permitieron delimitar el objeto de estudio. Por esta razón, aquellos artículos que no presentaban una afinidad temática con alguna de estas cuatro categorías fueron exceptuados del corpus para el análisis bibliométrico.

En las revistas analizadas es muy frecuente encontrar artículos relacionados al programa de Filosofía para Niños (FpN), en los cuales la temática está centrada en la aplicabilidad, experiencias o potencialidades de aplicación de este programa. Estos artículos resultan interesantes para la discusión sobre la temática de la filosofía y la infancia pero que se apartan del foco de interés de nuestra indagación bibliométrica.

Textos como “¿Quién le teme a la filosofía para niños?” (García Duque, 2005); “Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela” (Amézquita Rodríguez, 2013); “Filosofía para niños. Ideas fundamentales y perspectivas sociales” (Rojas Castillo, 2008); “Dispositivos educativos: campo de tensión en la relación entre infancias, filosofías y escuelas” (Belén Bedetti & Morales, 2014); “Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica” (Hoyos Valdés, 2010); “Filosofía para Niños: un acercamiento” (Pineda Rivera, 1992); “Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía, formar la actitud filosófica y enseñar a

pensar” (Cubillos Bernal, 1999), se enmarcan en una temática muy definida: la filosofía para niños.

Por otro lado, también fueron exceptuados del corpus de análisis artículos cuyo contenido no se enmarca en alguna de las categorías con las que se realizó la selección de trabajos. Artículos que abordan problemas como la filosofía de la educación, pedagogía, epistemología u otras temáticas relacionadas, entre los cuales encontramos “Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación?” de Guillermo Bustamante Zamudio (2012), publicado en la revista *Magis* de la Universidad Javeriana; “¿Cuál es el significado actual de la relación epistemología-filosofía-pedagogía?” de Angélica Rodríguez (2009); “Filosofía de las prácticas experimentales y enseñanza de las ciencias” de Edwin G. García y Anna Estany (2010), aunque este último termina por enfocarse en la enseñanza de las ciencias y el papel de la filosofía en ello.

Se trata de relatos de experiencias en la enseñanza de la filosofía. El último criterio de exclusión de artículos a analizar tuvo que ver con aquellos trabajos centrados en hacer un recuento de experiencias educativas. Artículos como “La enseñanza de la Filosofía para Niños en el IEDITI” de Adriana Fernández y Maritza Pacheco (2004) de la revista *Cuestiones de filosofía*; “Escuela Normal Superior Saboyá. Campo de Formación Social. Disciplina Académica de Filosofía” de Nereo Castellanos y Víctor Manuel Hamón (2004); “Experiencia en la enseñanza de la Filosofía. Colegio Cooperativo Reyes Patria” de Luis Felipe Pérez (2004); “El papel de la Filosofía como una forma de pensamiento en la Escuela Normal Superior ‘Sagrado Corazón’ del municipio de Chita” de Celmira Sandoval (2004).

Referencias

Alzate, M. V. (2003). *Concepciones de la infancia en los textos escolares de ciencias sociales de la educación básica secundaria colombiana (Grados 1o, 2o, 3o) entre 1960-1999* (Tesis de doctorado en educación). Universidad de Valladolid, España.

- Alzate, M. V., Gómez, M., & Romero, F. (2012). G. M. Bruño. *La edición escolar en Colombia, 1900-1930*. Bogotá: Ecoe ediciones - Universidad Tecnológica de Pereira.
- Alzate, M. V., Gómez, M. et al. (1999). La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales. *Revista de Ciencias Humanas*, (22), 102-112.
- Alzate, M. V., Gómez, M. et al. (2004). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira - Colciencias - Editorial Papiro.
- Alzate, M. V., Gómez, M. et al. (2004a). *Bibliometría y discurso pedagógico. Un estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira - Editorial Papiro.
- Alzate, M. V., Gómez, M. et al. (2008). *El texto escolar: funciones, actividades y dispositivos didácticos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira - Editorial Postergraph.
- Alzate, M. V., Gómez, M. & Romero, F. (2000). *Representaciones sociales de la familia en los textos escolares de ciencias sociales en la educación básica primaria colombiana. 1960-1999*. Universidad Tecnológica de Pereira-Colciencias.
- Fijalkow, J., Étienne, R.(dir). (2016). *Les revues en sciences de l'éducation: mutations et permanences. Lire, publier, diffuser*. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée.
- Gómez, M. (2004). *Los símbolos de la Revolución Francesa en los textos escolares de Ciencias Sociales. Historia de la educación secundaria colombiana (1960-1999)*. *Ciencias Humanas*, 10 (33), 143-167.
- Gómez, M. (2000). *La Révolution française dans les manuels scolaires d'histoire et de sciences sociales en Colombie (1960-1999): evolution, contenu et image*. (Tesis de doctorado). Universidad Paris III-Sorbonne Nouvelle, Francia.
- Romera, M. J. (1997). Documentación científica sobre educación: fuentes secundarias. *Revista española de Documentación Científica*, 20 (4), 393-408. <https://doi.org/10.3989/redc.1997.v20.i4.574>
- Rubio Liniers, M. C. (2002). Bibliometría y ciencias sociales. Proyecto Clio. Disponible en: <http://clio.rediris.es/clionet/articulos/bibliometria.htm> (consulta realizada el 26 de febrero de 2015).

- Swodoba, W. (2001). Cinco décadas de Bildung und Erziehung : continuidad y cambio de función de una revista especializada en pedagogía en la República Federal de Alemania. En J. A. Echeverri (ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp.230-239). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Schriewer, J. (1996). La construcción de la pedagogía científica: diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa en la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. *Revista de Educación*, (296), 137-174.
- Schriewer, J. (2000). Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico hermenéuticas: la estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania. En Julio Berrío (ed). *La cultura escolar de Europa. Tendencias histórico emergentes* (pp. 231-269). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Schriewer, J. (2006). Comparative social science: characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative Education*, 42(3), 299-336. <https://doi.org/10.1080/03050060601022640>
- Schriewer, J, & Keiner, E. (1997). Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(3), 117-148.
- Schriewer, J. & Keiner, E. (2001). “Ramo o disciplina: situación de la comunicación en las ciencias de la educación en Francia y Alemania”. En *Encuentros Pedagógicos Transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 221-229). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Bibliografía corpus documental

- Acevedo, D. M., & Prada, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 15-37.
- Acevedo, J. (1992). “Pedagogía del Asombro”. *Educación y pedagogía*, (7), 201-204.
- Alba, A. (2013). ¿Aprendiendo a filosofar sin textos?. *Conceptos*, 3 (4), 32-54.
- Barreto, L. (2011). Disertación filosófica: una estrategia didáctica entre lo escritural y lo oral. *Praxis y Saber*, 2 (3), 173-195.

- Benavides, G. (2009). Por el laberinto de la didáctica en filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (11).
- Bernal, I. (2013). Enseñar y aprender filosofía en la singularidad de las interacciones cotidianas. *Praxis y Saber*, 4 (7), 119-140.
- Bolívar, S. (2008). Enseñanza de la filosofía en una sociedad democrática. *Cuestiones de Filosofía*, (10), 37-46.
- Bustamante, G. (2012). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación?. *Magis*, 5 (10), 155-171.
- Camargo, E., & Barreto, L. (2012). Tras las huellas de alternativas didácticas para la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 192-201.
- Cárdenas, L. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios*, (22), 39-50.
- Cerletti, A. (2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Educación y pedagogía*, (24), 299-308.
- Cifuentes, J. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía. *Filosofía UIS*, 14 (2), 241-279.
- Colella, L. (2014). El problema filosófico y el sujeto de enseñanza de la filosofía. Aportes desde las nociones de 'identidad' y 'universalismo' de Alain Badiu. *Cuestiones de Filosofía*, (16), 213-226.
- Díaz, A. (1998). ¿Para qué enseñar filosofía?. *Cuestiones de Filosofía*, (2), 3-12.
- Díaz, J. (2004). Filosofía y educación. *Cuestiones de Filosofía*, (6), 3-12.
- Espinel, O. & Heredia, M. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía y Saberes*, (47), 9-21.
- Espinel, O. & Pulido, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas philosophica*, (34), 121-142.
- Espitaleta, S. (1993). El método formulensayo en la enseñanza de la filosofía. *Educación y pedagogía*, (10), 94-106.
- Fernández, J. (2015). Enseñar filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (17), 38-54.
- Florián, V. (2006). La posibilidad de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (8), 111-121.

- Gallo, S. (2010). Filosofía, enseñanza y sociedad de control. *Cuestiones de Filosofía*, (12), 92-116.
- García, F. (2012). Del rey filósofo al pez torpedo: metáforas sobre la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (14), 129-152.
- Gómez, M. (2005). Transposición didáctica, saber escolar y enseñanza de la filosofía: historia de un concepto y posibilidades de uso. *Cuestiones de Filosofía*, (7), 3-26.
- Gómez, M. (2008). La disertación en la enseñanza de la filosofía: definición, procedimientos y escritura. *Cuestiones de Filosofía*, (10), 23-36.
- Gómez, M. (2010). Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas. *Cuestiones de Filosofía*, (12), 37-68.
- Gomez, M. (2013). ¿Es posible una competencia filosófica escolar?. *Cuestiones de Filosofía*, (15), 90-114.
- Gómez, M. (2013). La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012). Balance documental o «estado» de la cuestión. *Praxis y Saber*, 4 (7), 67-102.
- Guyot, V., & Becerra, M. (2007). De la magia de las preguntas de la infancia a la lucidez de la interrogación. Atestación de una experiencia de enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 161-170.
- Kohan, W. (2007). Sobre las antinomias de enseñar filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 143-158.
- Kohan, W. (2009). Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 7-21.
- Lozano, A. (2012). Educar la irracionalidad: Sobre el lugar de la filosofía en las aulas. *Pensamiento y cultura*, (15), 152-158.
- Luna, M. (2017). Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas. *Pedagogía y Saberes*, (47), 49-63.
- Mariño, L. (2012). La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis y Saber*, 3 (5), 187-207.
- Meléndez, G. (2005). Interrogación socrática ¿Es posible enseñar a filosofar?. *Folios*, (22), 29-38.

- Morales, D. (2013). Didáctica y filosofía en la educación. *Revista Zona*, (12), 30-35.
- Morales, D. (2015). Análisis de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico. *Escribanía*, 13 (1), 61-76.
- Morales, D. (2016). Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado: perspectivas transversales e interdisciplinarias. *Escribanía*, 14 (1), 99-110.
- Morales, L., & Belén, M. (2013). Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente. *Praxis y Saber*, 4 (7), 141-157.
- Ochoa, F. (1994). John Dewey: filosofía y exigencias de la educación. *Educación y pedagogía*, (12), 132-163.
- Páez, 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.
- Páez, J. & Urrego, A (2017). Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación al estado del arte. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, (38), 167-191.
- Paredes, D. (2009). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. *Cuestiones de Filosofía*, (11).
- Paredes, D., & Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia. *Nodos y Nudos*, 4 (34), 37-48.
- Pineda, D. (2007). Hacia una reflexión filosófica por medio de la investigación del crimen: una experiencia de pedagogía filosófica a partir de Sherlock Holmes. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 109-142.
- Pineda, D. (2009). Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 2-23.
- Pineda, D. (2012). Hegel: Sobre la enseñanza de la filosofía. *Universitas Philosophica*, 9 (59), 139-159.
- Pineda, D. (2017). Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Universitas philosophica*, (34), 13-51.

- Prada Londoño, M. (2003). Escritura y lectura. Esbozo de un problema retórico, filosófico y didáctico. *Cuestiones de Filosofía*, (5), 36-46.
- Prada, M. (2004). Preguntarse y preguntarles a los textos. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios*, (19), 69-77.
- Pulido, O. (2004). Del enseñar conceptos como aventura del pensamiento: La filosofía, la pedagogía y los niños. *Cuestiones de Filosofía*, (6), 31-36.
- 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*, (14), 79-99.
- Ramos, J. (1997). El ejercicio de la filosofía. *Ideas y Valores*, (46), 75-85.
- Rodríguez, A. (2009). ¿Cuál es el significado actual de la relación epistemología - filosofía Pedagogía?. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (5), 9-25.
- Rojas, V. (2009). La práctica filosófica como una actividad socialmente comprometida: diálogo filosófico y desarrollo de la autonomía en un contexto de reeducación de menores infractores. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 69-85.
- Saavedra, M. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación. *Praxis y Saber*, 2 (4), 179-200.
- 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.
- Torres, E. (1998). Elementos para una reflexión sobre «la interrogación en la enseñanza de la filosofía en secundaria». *Cuestiones de Filosofía*, (2), 31-43.
- Vargas, G. (1994). La inteligencia artificial: un debate en ciernes para filósofos y pedagogos. *Educación y pedagogía*, (12-13), 184-193.

- Vargas, G. (2005). Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía. *Folios*, (22), 99-105.
- Vargas, G. (2014). «Filosofar»: entorno virtual para el aprendizaje en el filosofar. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 25 (91), 104-171.
- Vargas, G., Meléndez, R. y Herrera, W. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 65-77.
- Velásquez Rodríguez, R. (2002). Dificultades para enseñar filosofía en una realidad escolar. *Cuestiones de filosofía*, (3-4), 51-57.

Bibliografía no incluida en el corpus

- Amézquita Rodríguez, M. P. (2013). Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela. *Nodos y Nudos*.
- Belén Bedetti, M., & Morales, L. S. (2014). Dispositivos educativos: campo de tensión en la relación entre infancias, filosofías y escuelas. *Revista colombiana de humanidades*.
- Cañizalez, N., & Pulido, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis y Saber*, 6 (11), 245-262.
- Castellanos Rojas, N. H., & Hamón Pinzon, V. M. (2004). Escuela Normal Superior Saboyá. Campo de formación Social. Disciplina Académica de Filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (8), 141-142.
- Collin, C. (2008). L'enseignement de la philosophie". *Cuestiones de Filosofía*, (10), 7-22.
- Cuartas Restrepo, J. M. (2005). Enseñanza, filosofía, universidad. *Folios*, (22), 61- 68.
- Cubillos Bernal, J. S. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía, formar la actitud filosófica y enseñar a pensar. *Educación y Pedagogía*, 231-243.
- Fernández, A., & Pacheco G., M. Y. (2004). La enseñanza de la Filosofía para Niños en el IEDITI. *Cuestiones de Filosofía*, (6), 137-140.
- Flamarique, L. (2008). Enseñanza de la filosofía. Apuntes para la universidad del siglo XXI. *Pensamiento y Cultura*, 11 (1), 95-112.

- García A., E. G., & Estanny, A. (2010). Filosofía de las prácticas experimentales y enseñanza de las ciencias. *Praxis Filosófica*, (31) 17-24.
- García Duque, C. E. (2005). ¿Quién le teme a la filosofía para niños?. *Folios*, (22), 107-116
- Gomez, M. (2012). La enseñanza de la filosofía como saber universitario. *Cuestiones de Filosofía*, (14), 100-128.
- Hoyos Valdés, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones filosóficas*, (16), 149-167.
- Hoyos Vásquez, J. (1984). El profesor y el 'profesional' de la Filosofía. *Universitas Philosophica*. 2 (3), 57-63.
- Mariño-Díaz, L. A., Pulido-Cortés, O., & Morales-Mora, L. M. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101. HYPERLINK <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- Parra, L. (1997). Trabajo filosófico y comunidad filosófica. *Ideas y Valores*, 46 (104), 67-78.
- Peréz Calderon, L. F. (2004). Experiencia en la enseñanza de la filosofía Colegio Cooperativo Reyes Patria. *Cuestiones de Filosofía*, (6) 143-145.
- Pineda Rivera, D. A. (1992). Filosofía para Niños: un acercamiento. *Universitas Philosophica*, 10 (19), 103-121.
- Quintero Mejía, M., & Ruiz Silva, A. (2003). Filosofía, moral y pedagogía. *Revista colombiana de educación*, (45).
- Rodríguez Latorre, J. F. (2005). Carta a un joven que estudiará filosofía. *Folios*, (22), 69-83.
- Rodríguez Ortiz, A. M. (2009). ¿Cuál es el significado actual de la relación epistemología-filosofía-pedagogía? *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 5 (1), 9-25.
- Rojas Castillo, J. L. (2008). Filosofía para niños. Ideas fundamentales y perspectivas sociales. *Polisemia*, 4 (5), 84-87.
- Sandoval, S. (2004). El papel de la Filosofía como una forma de pensamiento en la Escuela Normal Superior 'Sagrado Corazón' del municipio de Chita. *Cuestiones de Filosofía*, (6), 146-148.
- Zuleta, E. (1990). Educación y filosofía. *Folios*, (1), 31-36

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 deshabita 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). Estanislaio 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.

CAPÍTULO 4.

Didáctica de la filosofía en Colombia¹

Bibiana Alexandra González Vargas²

El presente capítulo es resultado de la caracterización teórica de los hallazgos provenientes del balance que da cuenta de la problematización de la didáctica de la filosofía en Colombia. Se divide en tres partes, pretende sintetizar las categorías emergentes del proceso investigativo llevado a cabo frente a la producción académica colombiana; en la primera parte se revisa la crisis de la filosofía como problemática situada desde su enseñanza; en la segunda, la didáctica de la filosofía: la cuestión de método, habilidades de pensamiento que enmarcan la filosofía como su propia didáctica; y en la tercera parte, el lugar del maestro como didacta.

La crisis de la filosofía

Abordar el problema de la filosofía en un contexto como el nuestro, plagado de consumismo y despreocupación por lo humano, hace ver la urgencia de crear espacios para la transformación, no solo de los sujetos sino de las sociedades; la filosofía debería recuperar su lugar como aquella que posibilita un pensamiento de sí mismo, una reflexión sobre el contexto. Es así que su enseñanza atraviesa por

1 Presenta los resultados del análisis de la categoría didáctica 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 Magíster en educación. Investigadora del grupo Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Correo electrónico: bibi-870@hotmail.com

un período que suele entender como de “crisis”, en gran medida por cuenta de la falta de claridad en la manera como es impartida en los espacios educativos, por su pérdida de legitimidad y por haber caído en un hoyo negro ya que no es claro para algunos el cómo aproximarse a una enseñanza que no limite sus fundamentos pero que tampoco la convierta en sinónimo de repetición y memorización de teorías y pensamientos de otros; crisis porque en muchas instituciones escolares la filosofía ha pasado de ser principio y raíz de todos los demás sistemas de pensamiento, a ser relegada y, en muchos casos, olvidada. Crisis quizá sea un término fuerte y poco bien recibido, pero no se puede desconocer que cuando se cae en la instrumentalización, en políticas de productividad económicas, “[...] el saber filosófico tiende a perder valor y espacios de ejercicio en las instituciones educativas y en los proyectos de investigación” (Acevedo & Prada, 2017, p. 17), así también hablaríamos de una crisis de las didácticas en cuanto su enseñanza no permite evidenciar en los estudiantes un buen ejercicio de reflexión, de escritura, de diálogo y, más aún, “la falta de nuevas propuestas de enseñanza” (Páez & Urrego, 2017, p. 184).

Para muchos estudiantes, principalmente de secundaria, cuando se les pregunta qué es la filosofía, “aún siguen contestando que es historia del pensamiento. Ellos aún no ven en qué medida la filosofía puede decirles algo, en qué medida puede ayudarles a comprender lo que pasa en el mundo” (Hoyos Valdés, 2010, p. 150), de este modo la filosofía va perdiendo terreno y significado, se refleja la crisis cuando los estudiantes de secundaria no tienen las herramientas necesarias para resolver problemas de diferente tipo; según el profesor Diego Morales:

Los problemas de la enseñanza de la filosofía se deben a dos aspectos: la filosofía en la escuela secundaria está amenazada por las reformas en los planes de estudio que pueden dejarla fuera de currículos educativos. Y la filosofía está amenazada ante las presiones y exigencias de una educación que privilegia la capacitación científico-técnica de los alumnos (2012, p. 32).

Los estudiantes encuentran difícil la posibilidad de aprender filosofía y desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo que les provea de lo necesario para enfrentarse al mundo real, como lo señalan algunos autores. La filosofía es enseñada desde una visión teológica que asume posturas religiosas de orden cristiano; es enseñada siguiendo los modelos históricos, es decir, fragmentándola en diferentes épocas y momentos, pero manteniendo una linealidad que en ocasiones se hace engorrosa y muchas veces desconectada de la realidad de cada persona. Otros problemas que agravan la crisis de la filosofía tienen que ver con la “[...] formación inicial y continua excesivamente académica, subestimando la dimensión pedagógica de su profesión y la cultura de la mutualización de las prácticas profesionales (¿cuántos conceptos y cuáles deben ser enseñados?) [...]” (Gómez, 2010, p. 45).

Así mismo, la didáctica se resiste al tecnicismo que asume la enseñanza de la filosofía como una receta que sigue ciertas recomendaciones, desconociendo el contexto; más bien debe asumirse una reflexión didáctica que

[...] tome en cuenta la apuesta y el desafío de una enseñanza filosófica de masas, que forzaría una evolución del paradigma clásico u organizador, sentimiento de una disciplina aparte y en ruptura con las otras, cierta petulancia y autosuficiencia disciplinaria (la filosofía como disciplina sabia y aristocrática frente a otras menos sabias, instrumentales y plebeyas) (Gómez, 2010, p. 45).

Por tanto, es imperativo desarrollar otras formas de enseñanza actuando efectivamente sobre lo que hace que la filosofía atraviese por una crisis, pensar en otras prácticas, otros discursos, que articulen la esencia de la filosofía con la exigencia de la disciplina y de este modo poner en discusión la razón de ser filosófica con la vida y los desafíos reales de los sujetos, para lo cual es preciso estructurar “lo que pasa en el aula de clase y la vida cotidiana del estudiante” (Saavedra, 2011, p. 186), de este modo la filosofía se reconoce “como un ejercicio de pensamiento que genera procesos de formación en los estudiantes” (Suárez, González, & Lara, 2017, p. 229), rigurosamente se tendrán en cuenta los diversos métodos,

prácticas y discusiones en torno a la filosofía como su propia didáctica.

La didáctica de la filosofía

Los planteamientos didácticos se piensan como un conjunto de estrategias que pretende seleccionar una serie de contenidos que atiendan tanto al ejercicio filosófico como tal, como a la pertinencia de que esos contenidos estén acordes con las transformaciones del mundo contemporáneo, como la formación integral del sujeto, como lo piensa el pedagogo alemán Kafka cuando plantea una articulación entre la “crítica ideológica, la reflexión sobre las alternativas posibles, la empeiria, la hermenéutica, su concepto de formación general, con su idea de una escuela altamente democratizada y de una enseñanza pensada a partir de una didáctica teórico-formativa” (citado en Paredes Oviedo, 2009, p. 58).

Esta propuesta didáctica asume principalmente los problemas de tipo político, junto con las cuestiones relevantes de la enseñanza; la idea es desarrollar un método que parta de preguntas que presentan nuevos retos y relaciones entre el sujeto y la enseñanza, dado que “en filosofía se deben diseñar estrategias pedagógicas-metodológicas que consigan promover dichas competencias en el estudiante” (Camargo & Barreto, 2007, pp. 192-3).

En este sentido se desarrolla un tipo de didáctica encaminada hacia el aprendizaje en tanto “que se conjugan aspectos cognitivos (en lo que hace relación al andamiaje), procedimentales (en lo que hace relación a la experiencia) y actitudinales (en lo que hace relación a la permanente reflexión sobre la praxis)” (Benavides, 2009, p. 115). Respecto a esta posición se plantean nuevos retos: ¿cómo dar al aprendizaje un sentido?, ¿cómo hacerlo?, y es allí donde está el oficio de la didáctica, que para algunos es entendida como “un dispositivo que busca trenzar las teorías, las prácticas, y las experiencias” (Morales & Bedetti, 2013, p. 144), en el aula y fuera de ella, ya que cada experiencia del aprendizaje es particular, de manera que, “el reto de la didáctica se puede concretar en cuatro

finés: conocer, practicar, valorar y participar” (Benavides, 2009, p. 122). El sentido de la didáctica es, entonces, que la filosofía impulse las prácticas, y la participación de toda la comunidad educativa.

Otras posturas asumen la didáctica como la transmisión de saberes, es decir, “como la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden” (Verret citado en Gómez, 2005, p. 4). Este trabajo de transmisión implica propiamente una separación entre los saberes que se espera sean asumidos y aprendidos por los estudiantes y el trabajo propio del pensamiento, que no daría lugar a las preguntas, a las prácticas y menos aún a la experiencia que se podría hacer sobre esos mismos saberes.

Evidentemente, no es posible enseñar un saber sin que este se transforme: “toda práctica de enseñanza de un objeto presupone en efecto la transformación previa de su objeto de enseñanza” (Gómez, 2005, p. 4).

En efecto, uno de los conceptos clave y que el profesor Miguel Gómez trata cuando se refiere a didáctica es el concepto de transposición didáctica, que significa el paso del saber sabio al saber enseñado, es decir,

[...] aún si se debe extender la transposición didáctica tomando en cuenta los saberes diferentes a aquellos provenientes exclusivamente de la esfera “sabia”, esta teoría toma en cuenta dos cuestiones decisivas: muestra, de una parte, que “los saberes no viven de la misma manera según las instituciones donde ellas se enraízan” y, de otra parte, que la “intencionalidad de la enseñanza va a la par con la proclamación de una *organización lineal* de la enseñanza” (Joshua citado en Gómez, 2005, p 24; cursivas en el original).

Lo que se hace es incluir los saberes propios de una disciplina con las prácticas sociales que competen a los sujetos, como hablar, escribir, pensar, leer, que forman parte de la didáctica no solo de la filosofía, sino de otras disciplinas y prácticas no escolarizadas.

La figura de la transposición didáctica es, sin duda, la posibilidad de reconstruir las condiciones propias de un saber en otras más aplicables que tienen relación directa con la vida tanto escolar como social; en suma, “la didáctica, en sentido amplio, puede ser entendida como una teoría de los contenidos formativos y como ciencia del enseñar y del aprender” (Paredes Oviedo, 2009, p. 6).

Así mismo, se plantea la didáctica correspondiente a “las técnicas que se emplean para manejar de la manera más eficiente y sistemática el proceso enseñanza-aprendizaje. Vinculada a otras ciencias pedagógicas, como la organización escolar y la orientación educativa, la didáctica estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Cifuentes, 2015, p. 245). Es un procedimiento que involucra la pedagogía, la educación y la didáctica misma en el proceso formativo de los sujetos.

Generalmente, el ejercicio didáctico, además de las relaciones mencionadas arriba, “se focaliza sobre todo en el triángulo formado por la relación del docente con su disciplina, del alumno con el contenido de esta disciplina, y la relación entre el alumno (los alumnos) y el docente (e inversamente) con ese contenido” (Gómez, 2013 a, p. 82). Por ende, “la didáctica del aprendizaje del filosofar estudia y busca favorecer en los alumnos la adquisición de sus capacidades filosóficas de base, ejercicios sobre las tareas complejas de lectura, de escritura y de discusión con perspectiva filosófica” (Gómez, 2013 a, p. 84).

...los métodos

Cabe mencionar las estrategias o métodos que son usados como herramientas didácticas para el aprendizaje de la filosofía, como “el dispositivo de la narración de experiencias para desarrollar una didáctica específica de nuestra disciplina” (Morales & Bedetti, 2013, p. 147), esto es, la creación de nuevos dispositivos de experiencias individuales que consideran el contacto entre quienes están en formación y aquellos que se inician en el proceso educativo, o dicho de otra manera, crear un contacto entre los cuestionamientos filosóficos y la narración de experiencias. Es así que “cabe dar

algunos elementos metodológicos que lo constituyen desde el plano de la narración: contar/se, escribir/se, leer/se, instrumentos didácticos para el acompañamiento que pretende esta didáctica específica situada” (Morales & Beccetti, 2013, p. 155).

Al parecer, otro de los métodos que son ampliamente situados como herramienta didáctica recae en la disertación; “considerar la disertación en filosofía como un texto, como un discurso fijado por la escritura, nos lleva a reflexionar sobre el sentido y la importancia de este trabajo de escritura con relación a la exigencia filosófica” (Gómez, 2008 p. 29). La disertación filosófica se considera como un ejercicio de sí sobre el pensamiento, que implica transformación, reflexión que descansa sobre una argumentación que tiene que ser ampliamente demostrada. Al mismo tiempo la disertación es “el instrumento ideal para desarrollar y poner a prueba las capacidades de análisis, síntesis, comprensión, escucha, lectura y escritura” (Barreto, 2011, p. 178), por tanto es un mecanismo por el cual los estudiantes se ponen a prueba, cuestionando sus propias lecturas del mundo y proponiéndose nuevos retos y saberes mediante la pregunta, la escucha, el diálogo, la discusión, esta última fundamental ya que propicia

el examen de un grupo, de un problema pendiente, para intentar formularlo y avanzar colectivamente hacia su solución, articulando diferentes dimensiones: lingüísticas y lenguajes verbal y no verbal, y compromete una participación decidida de los actores en términos afectivos y cognitivos (paráfrasis de Tozzi en Gómez, 2010, p. 47).

Así, se ponen a prueba operaciones mentales como el pensamiento lógico y la argumentación, con una salvedad;

Hay una diferencia radical entre disertar y disertación, en cuanto a que disertar se puede entender como la dedicación a un tema cualquiera en donde es necesario investigar a fondo una serie de autores para argumentarlo. En la disertación no es necesario conocer todo lo dicho sobre tema alguno, sólo se necesita leer detenida y cuidadosamente un tema de interés donde podamos de manera seria aportar nuestros argumentos (Camargo & Barreto, 2007, p. 193).

Bajo esta perspectiva, la disertación tanto oral como escrita puede ser considerada como una estrategia didáctica de aprendizaje de la filosofía que incluye la cotidianidad, ya que los problemas que le competen generalmente tienen en cuenta el entorno social y sus realidades junto con los conocimientos filosóficos, generando espacios en los cuales los sujetos que participan de la disertación puedan interpretar su mundo, la cultura, la sociedad desde diferentes relaciones, estableciendo un punto de quiebre, resistencia y cambio.

Habilidades de pensamiento

Las habilidades de pensamiento son las capacidades y desarrollos que potencian los sujetos para realizar las cosas, entre ellas la destreza, la facultad de hacer todas las acciones mejor, de pensar mejor, de actuar mejor, además de desarrollar una actitud crítica frente a los contenidos y los aprendizajes, de ahí la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades de pensamiento, especialmente con el uso de la pregunta como detonante que invita a los sujetos a re-pensarse y que a la par es “uno de los motores más importantes de la filosofía” (Barreto, 2011, p. 185). Es una excelente herramienta para que los sujetos entren al contexto filosófico yendo más allá de los límites que plantean los problemas, las barreras que están en la mente.

La finalidad de considerar la pregunta es enriquecer el diálogo, la confrontación no solo consigo mismo sino con los otros para ampliar los espacios de argumentación y la experiencia.

En relación con la didáctica de la filosofía es preciso tener en cuenta que, además de potenciar las habilidades de pensamiento, implica “una responsabilidad directa e inmediata de la filosofía el ejercicio crítico de la razón; objetivo este que se logra con la elaboración de unidades didácticas que comportan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con sus respectivas actividades y modalidades de evaluación” (Gómez, 2010, p. 5). Lo anterior indica que, cuando los sujetos encuentran una estrecha relación entre los contenidos conceptuales y los contenidos obtenidos de su propia

experiencia, podrán, sin lugar a dudas, desarrollar experiencias filosóficas que los guíen al progreso de su pensamiento mediante la exposición de situaciones problemáticas que se pueden entender “como un proceso productivo en que se formulan problemas prácticos basados en la realidad social, los cuales vislumbran cierta información permitiendo el desarrollo de preguntas, a su vez incitando a indagar sobre el caso planteado” (Camargo & Barreto, 2007, p. 195).

Lo anterior conduce a indagar sobre el problema de las llamadas competencias, ya que “[...] La enseñanza de la filosofía tiene la posibilidad de construir procesos de subjetivación que apoyen el desarrollo de competencias críticas” (Paredes & Villa, 2013, p. 38), de modo que

La perspectiva de la educación como práctica privilegia la acción y es una actividad realizada en virtud de la crítica y el compromiso político de los sujetos. De esta forma, la educación ha de ser un medio para la transformación social y, tanto la acción de los sujetos como su reflexión acerca de ella, serán las herramientas para lograr tal fin (Morales & Bedetti, 2013, p. 149).

Hablar de competencias implica, para muchos, pensar en destrezas o habilidades destinadas al mundo laboral, pero en el sentido de los aprendizajes que se refieren a un saber-hacer cambia la visión, centrándose en la actividad de los alumnos, sobre lo que ellos pueden hacer con los saberes, con los conocimientos. Por tanto, las competencias en aprendizaje deberán entenderse como la posibilidad que tienen los sujetos para transformar el pensamiento y potenciar las habilidades “se define la competencia como: ‘un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (Gómez, 2013 b, p. 94). Evidentemente, las competencias movilizan los saberes, toma en serio los conocimientos e implican un fortalecimiento de los aprendizajes.

La posibilidad de utilizar el saber filosófico o los aprendizajes filosóficos para resolver problemas de la vida cotidiana, es lo que reúne las habilidades de pensamiento con las competencias, ya que la una implica a la otra y viceversa, “combina la curiosidad con la duda, las cuales son las promotoras para que el joven se atreva a consultar hasta encontrar el meollo del asunto, convirtiéndose así en un pequeño investigador” (Camargo & Barreto, 2007, p. 196). La cuestión está en potenciar las habilidades de pensamiento a tal grado que los sujetos puedan resolver problemas prácticos de la cotidianidad y la realidad social mediante las preguntas, la indagación y la discusión, para resolver las problemáticas planteadas, así se dirá que:

[...] la filosofía implementaría y pondría en juego las competencias que ya están o existen, en lo esencial desarrolladas en las otras materias escolares. La filosofía sería el lugar de reunión o recolección y síntesis con la perspectiva de responder a las grandes preguntas de la vida. La filosofía, y su enseñanza, se presentan, así como la necesaria e indispensable pasarela entre las “humanidades” y la existencia concreta (Gómez, 2013 b, p. 101).

El maestro como didacta

A todo lo anterior se agrega otro elemento que reúne el ejercicio didáctico específico de la filosofía; con las prácticas del maestro, que sugiere pensar sobre las teorías, las prácticas y las experiencias en torno al dispositivo didáctico,

el docente, quien tiene bajo su responsabilidad el diseño curricular de la asignatura, tendrá que decidir si el énfasis lo hace en la comprensión de los contenidos o en el desarrollo de los procedimientos [...]; definir los recursos e identificar los lugares específicos para el aprendizaje (Benavides, 2009, p. 108).

De este modo, el maestro es quien tiene en sus manos el desarrollo de espacios y ambientes apropiados para el aprendizaje, por

tanto, se habla de didáctica filosófica en la medida que el maestro, mediante la experiencia, puede construir sistemas de pensamiento, elaborar conceptos nuevos – en últimas la razón de ser del ejercicio filosófico—. Para ello la enseñanza de la filosofía en contextos educativos requiere de un cambio en las maneras de enseñar y los propósitos para los que se enseña, y se trata, en últimas, de transformar la enseñanza de la filosofía desde nuevas perspectivas que tengan en cuenta los contextos y la investigación.

[...] sobre la didáctica de la filosofía, entre sus preocupaciones iniciales se encontraban los siguientes aspectos: 1. El sentido de la enseñanza de la filosofía. 2. El uso de otros métodos para enseñar filosofía. 3. Revisión de la escritura como medio filosófico por excelencia (Paredes & Villa, 2013, p. 144).

Así que el maestro, mediante el uso didáctico de la filosofía, direccionará la enseñanza sobre otros aspectos traídos de la filosofía antigua como el cuidado de sí, como una forma de atención, de mirada, que transforma a los sujetos, “la filosofía antigua griega no solo aporta referentes éticos y políticos importantes, sino que también permite analizar la constitución del sujeto mediante las relaciones que establece consigo mismo y con los otros, a través de una serie de ejercicios y prácticas” (González Vargas & Pulido Cortés, 2014, p. 129), de este modo la filosofía se va construyendo en el aula de clase e implica una manera de relacionarse directamente con los saberes; en suma, es un modo de vida que articula saberes, sujetos y prácticas.

[...] la idea de una filosofía que recale en la transformación del sujeto que la realiza y, en este sentido, seguimos tanto la tradición estoica como la hadotiana/Foucaultiana; en segundo lugar, la noción de pensamiento situado para pensar a la filosofía como un campo que aporta recursos para transformar nuestra situación de cultura subalterna (Morales & Bedetti, 2013, p. 141).

El reto del maestro es lograr que la filosofía, como ejercicio del pensamiento que implica tener en cuenta en sus clases, los cambios

sociales e inmediatistas que trae consigo la cotidianidad ya que, reflexionar acerca de la realidad del contexto desde la filosofía, es aproximarse a un ejercicio crítico y hermenéutico del pensamiento. “[...] el docente que oriente la filosofía en la educación media, es el otro elemento vivo del proceso enseñanza-aprendizaje y quien, conjuntamente con el alumno, conforma lo que pudiéramos denominar el binomio humano del hecho educativo” (Cifuentes, 2015, p. 251), binomio en el que el maestro ocupa el lugar de garante o referente del aprender a filosofar, lo cual sugiere que sea un sujeto holístico, es decir, que tenga un dominio total de la materia y excelentes herramientas didácticas para que pueda ser enseñada, pero lo más importante, un interés sincero por lograr que sus estudiantes lleguen a generar sus propios sistemas de aprendizaje y los apropien a la vida real, de manera que se posibiliten diferentes niveles de comprensión de la filosofía y se faciliten los conceptos y significados de la misma.

La didáctica como herramienta, que en la mayoría de ocasiones es construida por docentes expertos y que otros tantos replican, considera la enseñanza como una técnica que produce saberes o como procedimientos sistemáticos que se aplican a diversas situaciones esperando obtener ciertos resultados que expliquen las situaciones problema de clase, lo cual conlleva a considerar los saberes como universales para que puedan ser aplicados a situaciones concretas.

Algunas propuestas didácticas proponen que sea el docente el centro de la toma de decisiones pedagógicas y didácticas de cualquier curso de filosofía, teniendo presente “que la filosofía no es sólo su contenido y desarrollo histórico, sino también una actitud crítica, indagadora, hermenéutica de la experiencia humana” (Benavides, 2009, p. 114), es decir, que el maestro piense su práctica y al mismo tiempo proponga métodos innovadores que propicien nuevas maneras y formas de entender no únicamente la filosofía en sí misma sino que relacione cualquier nuevo aprendizaje con el contexto real de los estudiantes.

Otros proponen que, para un buen ejercicio de aprendizaje de la filosofía, en cuanto a la situación didáctica, es necesario

[...] promover prácticas que articulen la exigencia de la disciplina y que tengan en cuenta el nuevo contexto de las instituciones educativas masificadas, crear institutos de investigación sobre la enseñanza de la filosofía, animar y difundir las prácticas innovadoras que ensayan vías inéditas para aprender a filosofar, abiertas a experiencias diferentes y a la reflexión sobre nuevas formas de filosofía. Una de estas prácticas es precisamente la discusión en educación, y en este caso particular, la *discusión de tipo filosófico* (Paráfrasis de Arnaiz en Gómez, 2010, p. 7; cursivas en el original).

De este modo surgen propuestas como los cafés filosóficos, los parques filosóficos o los juegos en clase, como el ajedrez filosófico, entre otros, lo cual genera un potencial en el aprendizaje y promueve que estas nuevas prácticas articulen de una manera especial la exigencia de la disciplina con la dimensión lúdica; por tanto, los maestros tienen en cuenta el contexto de las instituciones escolares con el fin de “animar y difundir las prácticas innovadoras que ensayan vías inéditas para ‘aprender a filosofar’, abiertas a experiencias diferentes y a la reflexión sobre nuevas formas de filosofía” (Gómez, 2010, p. 10).

En resumen, la didáctica es considerada como una

teoría de los contenidos formativos, y la metódica como una parte complementaria, aunque esta última es relevante en la medida que la didáctica no alcanza a cubrir las problemáticas relacionadas con las formas, caminos, medios y métodos pedagógicos que son problematizados con la experiencia misma (Paredes Oviedo, 2009, p. 66).

El maestro didacta se ocupa, en primera medida, de la enseñanza, el contenido y la articulación de lo formal con lo real.

Sin embargo, hay una distancia para algunos autores entre la didáctica de la filosofía en la educación secundaria y la educación universitaria debido a problemas de forma, es decir, para la primera, la cantidad de formatos y actividades que deben cumplir los maestros de secundaria no permiten generar didácticas como

las expuestas arriba ya que el afán de cumplir con el cronograma de clase no da lugar a generar discusiones, disertaciones y, menos aún, relaciones entre la disciplina y los contenidos; así mismo, los maestros de educación universitaria se enfrentan a la difícil realidad de manejar estudiantes con enormes vacíos en conocimientos que debieron ser obtenidos en etapa escolar, a más de que la educación superior demanda generar nuevos conocimientos y hacer investigación; el “conflicto que puede existir en un profesor de universidad entre sus exigencias científicas y su preocupación didáctica muestra que la traducción didáctica no es ‘justo’ un asunto de simplificación del saber, sino verdaderamente un volver a dar forma al saber” (Gómez, 2012 p. 117), lo cual obliga al maestro a estar inmerso en las dinámicas propias de la investigación, de la producción escritural, sea académica o científica, pero sobre todo a revolucionar la práctica docente en el aula ya que tiene que articular a la vez elementos que aporten al éxito de una clase de filosofía y que encierren, en sí mismos, el ejercicio didáctico, como:

- 1) Contextualizar histórica y culturalmente los hechos y las características en las cuales surgieron las ideas filosóficas,
- 2) elaborar una mirada de conjunto respecto al desarrollo y a las relaciones entre escuelas, posturas y movimientos filosóficos, y 3) plantear problemas que permitan a los estudiantes acercarse al corpus filosófico de manera activa (Benavides, 2009, p. 117).

Estas maneras de didactizar la filosofía mediante el uso de herramientas como prácticas y ejercicios permiten construir la filosofía como una materia que deje de ser otra más del currículo escolar o universitario, para volverse fundamental en cuanto que permite el ejercicio crítico de la razón. Esta elaboración de prácticas se moviliza entre la conceptualización, los procedimientos, las actitudes y actividades implicadas en el saber-hacer con el saber-ser, de modo que didactizar la filosofía significa transformar los saberes de tal manera que puedan ser enseñados y aprendidos por los estudiantes de todos los niveles y llevarlos al uso en las prácticas cotidianas, por tanto, según Michel Tozzi, “la filosofía sería ella misma su propia didáctica”, y de acuerdo con Miguel Gómez: “[...] se supone entonces que su lógica conceptual: cuando

un filósofo despliega oralmente o por escrito su pensamiento lo lleva a filosofar por sí mismo, adoptando así simplemente su pensamiento” (2013 a, p. 96).

Así mismo se gestan y fortalecen otras maneras de hacer filosofía, atractivas para muchos maestros que procuran hacer de la filosofía una didáctica específica, como la llamada filosofía para niños, configurada como una manera de contribuir a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes; “adicionalmente, el programa busca que esta manera de enseñar se lleve hacia la enseñanza de las otras materias del currículo. En este sentido, promueve una educación filosófica para todo el currículo y en todos los niveles educativos” (Hoyos Valdés, 2010, p. 196), propuesta que ha revolucionado muchos espacios académicos en cuanto aporta un “nuevo aire” a la enseñanza de la filosofía, no solo porque ofrece otras maneras de relación con los conceptos propios de la filosofía, sino que toma en cuenta los intereses de los estudiantes, sus inquietudes. En filosofía para niños la principal herramienta didáctica es el uso del texto o los libros, por medio de los cuales se propicia el diálogo, principal detonante en cualquier clase.

La importancia de esta metodología didáctica implica un cambio de paradigma en cuanto al desarrollo cognitivo de los estudiantes porque, además del uso de libros de texto, es primordial la existencia de ambientes y medios necesarios y convenientes para generar las condiciones que promuevan el diálogo, la ética, el respeto, entre otros, abarcando de este modo las otras asignaturas del currículo.

Por tanto, se entiende la didáctica como un arte de enseñar que suscita un trabajo arduo de intercambio de saberes e intereses, que implica determinar su práctica, sus medios y sus fines, es decir, que “exige una validación y regurgitación de hábitos institucionales e individuales que desequilibra y equilibra al ser” (González, 2012, p. 64). La didáctica abre el camino para pensar en las formas de enseñanza filosófica que en Colombia han marcado las dinámicas y las condiciones para la adquisición de conocimientos.

No se debe comprender la didáctica como un ejercicio vacío de transmisión y repetición, sino más bien como un ejercicio que obliga a volver sobre su práctica y métodos, que se modifica y a la vez transforma la enseñanza, los saberes y los sujetos implicados dentro del ejercicio didáctico. “La didáctica de una disciplina es entonces teórica y epistemológica. La didáctica no debería pasar sobre este hecho, ni confundirse con el saber mismo ni con la pedagogía” (Gómez, 2003, p. 19).

Conclusiones

En consecuencia, el ejercicio didáctico logra que los docentes de filosofía propendan por formar en los estudiantes subjetividades críticas, acompañadas de estrategias de enseñanza que incluyen las dimensiones y habilidades de pensamiento, así como otras alternativas de aprendizaje.

Estas otras alternativas de aprendizaje incluyen la discusión, el diálogo con perspectiva filosófica desde una formación en investigación que parta desde la pregunta como posible detonante de creación de conceptos, razón de ser del ejercicio filosófico.

El ejercicio didáctico de la filosofía está traspasando las aulas de clase para abrirse campo en lo público; estas manifestaciones se presentan en los cafés filosóficos, talleres de lectura, talleres de escritura, entre otros, relacionando la filosofía con la vida y a la vez entendiéndola como un modo de vida y como un ejercicio de pensamiento que abarca un sinnúmero de habilidades y problemáticas de la realidad.

Para muchos autores, la didáctica de la filosofía está representada en los métodos de clase que se utilizan como herramientas para el aprendizaje, como son la disertación, la democratización de la clase, es decir, la participación, la filosofía para niños, herramientas que potencian las habilidades de los estudiantes, mejoran el entorno de clase y posibilitan el aprendizaje por ellos mismos.

Para otros autores, la didáctica es una disciplina que estudia las condiciones de transmisión de conocimientos, las condiciones en que estos se adquieren y que responden a una racionalización de las necesidades del aprendizaje.

Los docentes son los que tienen en primer lugar la responsabilidad sobre las asignaturas que enseñan, por tal motivo, son ellos quienes en últimas deciden qué procedimientos llevar a cabo, cómo logran el aprendizaje en sus estudiantes, así como qué recursos, herramientas y métodos didácticos utilizar que enfoquen de la manera más adecuada los lugares, los tiempos y los espacios de la enseñanza.

Hay quienes creen que, por cuenta de las nuevas dinámicas sociales y escolares, la filosofía ha ido perdiendo importancia por cuanto se la considera poco “útil” en un mundo globalizado, lo cual dificulta la discusión conceptual alrededor de su enseñanza, de cuáles deberían ser sus objetivos principales y los problemas de su didáctica. De modo que es indispensable abrir los espacios para re-pensar la didáctica como disciplina, que fortalezca las competencias en los estudiantes mediante buenas prácticas filosóficas que potencien los aprendizajes.

En didáctica de la filosofía es necesario diseñar buenas estrategias, metodológicas y pedagógicas, que se enfoquen en promover las competencias en los estudiantes que tendrán la responsabilidad de relacionar los problemas conceptuales con los problemas de su propia existencia, de este modo serán capaces de desarrollar habilidades de pensamiento y prácticas filosóficas que lo conduzcan al fortalecimiento de sus procesos cognoscitivos.

No se podría hablar de una didáctica de la filosofía en cuanto ella misma es su propia didáctica, esto es, no se podrá comparar con una didáctica de las ciencias como en el caso de las matemáticas, ya que no es posible crear manuales o recetas propias que guíen el camino para la buena enseñanza de la filosofía, sino que ella misma se piensa, se transforma y se moviliza.

El tránsito discursivo por diferentes posturas y puntos de vista de los autores que en Colombia hablan de didáctica de la filosofía permite inferir que no se determina con precisión lo que es, si bien para cada autor se trata de métodos, de formas, de prácticas, de responsabilidad del maestro, o que como la didáctica de la filosofía es objeto de su propia didáctica, se considera que al haber varios puntos de vista, también existen puntos de encuentro que determinan que lo importante es que la filosofía pueda ser enseñada, comprendida, que permita la discusión, sea en el aula o fuera de ella, y sobre todo, que sea entendida como modo de vida que potencia a los sujetos a transformar saberes, contenidos, conceptos y que a la vez puedan relacionar lo aprendido con el contexto propio y particular de cada sujeto.

Referencias

- Acevedo, D. M., & Prada, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 15-37.
- Barreto, L. J. (2011). Disertación filosófica: una estrategia didáctica entre lo escritural y lo oral. *Praxis & Saber*, 2 (3), 173-195.
- Benavides, G. (2009). Por el laberinto de la didáctica de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 105-124.
- Camargo, E., & Barreto, L. (2007). Tras las huellas alternativas didácticas para la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 192-201.
- Cifuentes, J. E. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía. *Filosofía UIS*, 14 (2), 241-279.
- Gómez, M. Á. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Gómez, M. Á. (2005). Transposición didáctica, saber escolar y enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (7), 3-26.
- Gómez, M. Á. (2008). La disertación en la enseñanza de la filosofía: definición, procedimientos y escritura. *Cuestiones de Filosofía*, (10), 23-36.

- Gómez, M. Á. (2010). Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas. *Cuestiones de Filosofía*, (12), 37-68.
- Gómez, M.Á (2012). Enseñanza de la Filosofía como saber universitario. *Cuestiones de Filosofía*, (14),100-128.
- Gómez, M. Á. (2013 a). La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012). Balance documental o 'estado' de la cuestión. *Praxis & Saber*, 4 (7), 67-102.
- Gómez, M. Á. (2013 b). ¿Es posible una competencia filosófica escolar? *Cuestiones de filosofía* (15), 89-114.
- González González, M. A. (2012). Retos de las didácticas. Sentidos de la existencia. *Escribanía*, 10 (2), 59-78.
- González Vargas, B., & Pulido Cortés, Ó. (2014). Cuidado de sí como principio educativo. *Educación y Ciencia*, (17), 125-143.
- Hoyos Valdés, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones Filosóficas*, (16), 149-167.
- Morales, D. (2012). Didáctica y filosofía en la educación. *Zona*, (12), 30-35.
- Morales, L. S. & Bedetti, M. B. (2013). Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el entrenamiento docente. *Praxis & Saber*, 4 (7), 141-157.
- Páez, J., & Urrego, A. (2017). Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación del estado del arte. *Revista Cuaderno de Filosofía Latinoamericana*, 38 (116), 167-191.
- Paredes Oviedo, D. M. (2009). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 57-67.
- Paredes Oviedo, D., & Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4 (34), 37-48.
- Saavedra, M. L. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación. *Praxis & Saber*, 2 (4), 179-200.
- Suárez, M. T., González, B., & Lara, P. (2017). Apopiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber*, 8 (16), 225-247.

CAPÍTULO 5.

Educación filosófica: entre sentidos, formas y discursos¹

*Liliana Andrea Mariño Díaz²
Yenny Paola Moreno González³
Óscar Pulido Cortés⁴*

Presentación

El texto presenta algunos elementos que giran en torno a la categoría “educación filosófica”, exponiendo los principales postulados y discursos para comprender cómo se moviliza y conceptualiza esta categoría en Colombia, llamando la atención en reconocer que la relación entre educación y la filosofía es un componente central de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera se hace necesario reflexionar sobre los discursos educativos y su encuentro con la filosofía para evidenciar cuál es el estado de la educación filosófica en Colombia. Es necesario considerar que la educación filosófica hace parte de una las formas de enseñar filosofía que se encuentra en el entramado de múltiples posibilidades. Comprendiéndola como un proyecto ético-político, la filosofía se

-
- 1 El texto hace parte de los resultados de investigación del Proyecto “Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia” código SGI 2204 del grupo Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE), financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, y la Dirección de Investigaciones de la UPTC.
 - 2 Magister en Educación. Investigadora del grupo Filosofía, Sociedad y Educación –GIFSE-. Correo electrónico: liliana.marino@uptc.edu.co
 - 3 Estudiante de la Licenciatura en Filosofía de la UPTC. Semillera del grupo de investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Correo electrónico: yenny.moreno01@uptc.edu.co
 - 4 Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Director e investigador del grupo Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Investigador principal del proyecto: “Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia”, SGI 2004, financiado por la Vicerrectoría y Dirección de Investigaciones de la UPTC. Correo electrónico: oscar.pulido@uptc.edu.co

concibe como transversal a cualquier saber, convirtiéndose así en punto de partida para todas las áreas y disciplinas, lo que implica pensar la filosofía como un asunto vital. La educación filosófica es la invitación a la creación de conceptos para impulsar el pensar por sí mismo.

Para demostrar dichos discursos y exponer las herramientas y relaciones que giran en torno a la educación filosófica se emprende la lectura y el análisis de artículos de investigación que aparecen en revistas colombianas⁵ en las cuales se evidencian reflexiones, críticas y trabajo producto de investigación que son la base para el presente capítulo.

Para visibilizar las herramientas y relaciones principales de la educación filosófica, el capítulo se desarrolla en tres momentos: el primero se denomina “formación filosófica y escuela”, en el cual se hace evidente cómo las maneras de enseñar filosofía se han transformado, pasando de enseñar sistemas filosóficos a enseñar a pensar a los estudiantes por sí mismos, lo que trae como efecto diferentes métodos, interlocutores y transversalización de la filosofía.

En el segundo momento, “la filosofía como ruptura”, se expone la manera como la educación y la filosofía se encuentran en muchas ocasiones permeadas por la mercantilización y el capitalismo; sin embargo, cuando se concibe la educación filosófica como sensible, creativa y crítica se crean rupturas en los sujetos para construir ejercicios que propician un pensamiento ético y crítico que se complementa y relaciona por medio de la construcción de conceptos y el examen de lo que pensamos, se toman decisiones y reflexiones sobre los actos para que, finalmente, los sujetos piensen y se gobiernen a sí mismos.

El último momento llamado “saber, vitalidad y experiencia”, muestra cómo por medio de la educación filosófica y la enseñanza de la filosofía, concebida como el ejercicio y acto del filosofar,

5 Se realiza la búsqueda en revistas de investigación de circulación nacional entre las cuales más se destacan: *Cuestiones de filosofía y Praxis & Saber* de la Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia (UPTC), y *Universitas Philosophica* de la Universidad Javeriana.

los sujetos en la escuela se acercan a los problemas filosóficos, de manera que es posible constituir una relación más cercana con el saber, experiencias que transforman y trastocan las formas de vida y le dan un cierto sentido a la existencia.

Momento uno: formación filosófica y escuela

Este momento describe los elementos que han emergido en la enseñanza de la filosofía en Colombia, evidenciando algunas transformaciones que traen consigo nuevas prácticas y herramientas para considerar necesaria la filosofía en cualquier proceso educativo, consolidar y darle fuerza a la educación filosófica en la escuela.

Formación filosófica: de la repetición al pensar. La enseñanza de la filosofía se centró, por mucho tiempo, alrededor de ejercicios mecánicos y memorísticos que pretendían enseñar su historia y repetir algunos sistemas de pensamiento filosófico. Esta orientación no daba espacio para la reflexión, la construcción de conocimientos y la crítica, era una educación dogmática, donde no había lugar para la duda y el cuestionamiento, el estudiante debía aprender solo aquello que el profesor enseñaba, sin oportunidad para discutir. La función del maestro consistía “...en exigir recitaciones sin sentido, sin pasar del aprendizaje repetitivo a la actividad del pensamiento, y en no considerar a los estudiantes como inteligentes o interlocutores válidos para comprender y examinar conceptos” (paráfrasis de E. Zuleta en Pulido, 2012, p. 90), se concebía a los estudiantes como una tabula rasa que debía ser llenada de conocimiento, eran tratados como sujetos inteligentes y capaces de dialogar, punto de partida para asumir la cátedra de la filosofía como un ejercicio de recitación y repetición de datos.

La filosofía se debía aprender tal cual era enseñada, es decir, sin dar lugar a dudas y objeciones. No debía haber, pues, ninguna diferencia entre lo que el profesor enseñaba y lo que el alumno debía aprender (Pineda, 2017). De esta manera, pareciera que la enseñanza de la filosofía estaba enfocada en una formación ortodoxa, en la cual los contenidos no podían ser cuestionados,

no existía un espacio para la duda, pues estos tenían una visión “única”, “correcta” y “verdadera”, se transmitían saberes que se convertían en estáticos y el maestro, por medio de su enseñanza, legitimaba los discursos para la formación que se instauraba por medio de la escuela como exacta y determinada, reproducida por el estudiante sin espacio para cualquier práctica autónoma y democrática.

Con el tiempo, la enseñanza de la filosofía no pudo mantener esa forma tradicional pues las sociedades, la educación y la escuela sufrieron modificaciones. En una sociedad que pretende ser democrática, que se encuentra en constante movimiento y transformación, la filosofía y su enseñanza también deben cambiar para responder a nuevas exigencias. Se trata de desplazamientos y evoluciones que obedecen a la necesidad de adaptación del saber y de las prácticas filosóficas a esa sociedad (Pineda, 2017).

La filosofía y sus nuevas maneras de ser presentada y enseñada se convierte en una alternativa para fomentar los ejercicios democráticos, para impartir una educación más abierta y pluralista.

De manera que la enseñanza en una formación filosófica debe asumir transformaciones que respondan al mundo actual, como el encuentro de nuevos interlocutores, la interdisciplinariedad, la flexibilidad, entre otras.

Por cuenta de estas transformaciones la filosofía, hoy más que nunca, es comunitaria, no se dirige a una élite o a un cierto tipo de gueto académico, sino que está cada vez más presente en toda clase de contextos y lugares; hoy se percibe al alcance de cualquiera, con numerosas ofertas y orientaciones. La filosofía, como bien público, se extiende a las calles, cafés, instituciones culturales (como museos, centros culturales y otros), y puede practicarse incluso en las cárceles (Pineda, 2017). La filosofía debe ser impulsada como “práctica extraacadémica”.

Otros de los cambios que emergen son los nuevos interlocutores, como lo menciona Pineda (2017): “la filosofía realmente participa del espíritu de una sociedad democrática, debe ser algo abierto

a todos, sin distinción de edad, de condición social, sexual, económica” (p. 38), ya no es exclusiva de los adultos o los estudiantes universitarios; está dirigida para todo aquel que quiera hacer del filosofar un ejercicio sobre sí mismo. Con la aparición de esos nuevos interlocutores la filosofía ha tenido que pensarse a sí misma y pensar que se puede hacer de otra manera. Nuevos interlocutores filosóficos implican nuevas formas de hacer, aprender y enseñar filosofía (Pineda, 2017, p. 38).

La filosofía, al contar con diversos interlocutores, se convierte en un saber transversal, con otras perspectivas y un novedoso trabajo interdisciplinario (Pineda, 2017, p.38) que hace del conocimiento un compartir que no pretende imponer una verdad sino construir junto con otros.

Al diversificar interlocutores, lugares y formas de aprendizaje, emergen nuevos materiales y literatura para la enseñanza y divulgación de la filosofía, y ya no es necesaria la obra de un filósofo (ensayos o tratados) para el estudio de su pensamiento o la repetición de contenidos; aparece el diálogo como eje central de toda formación, especialmente en el programa FpN (Filosofía para Niños):

Dicha transformación [la de una mentalidad cerrada] puede realizarse particularmente en la práctica de la comunidad de indagación, dado que ella, desde la apertura al diálogo, fortalece aspectos pilares en el desarrollo integral del individuo, tales como la formación del juicio y la autonomía (Rojas, 2009, p. 4).

También aparece nueva literatura filosófica que se adapta según el lector y el contexto, al tiempo que se asumen obras literarias y se las involucra en el escenario de la filosofía, como ha sucedido con la novela policiaca, cuyo uso requiere de estrategias mentales y ejercicios de pensamiento que serían útiles en cualquier sujeto, sin importar su edad o condición. De esta manera, se hace una lectura más comprometida que puede establecer conexiones de pensamiento con el lector. Así mismo encontramos la tecnología, que además de ser una herramienta que facilita el pensar, el

desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, también es pretexto para acceder a los niños y jóvenes, por lo que es preciso buscar lugares y estrategias para la filosofía en el ciberespacio (Pineda, 2017). Es necesario aclarar que, con las herramientas y prácticas mencionadas (diálogo, diversos géneros literarios y tecnología) la rigurosidad de la enseñanza filosófica no se desvanece ni se pierde (Pineda, 2017), por el contrario, se complementa y acerca a los interlocutores. Por ello “[...] No se trata, entonces, de una secuencia perfectamente cronológica (primero el cuidado, luego la disciplina y, por último, la instrucción) que va quemando cada etapa” (Bustamante, 2012, p. 165).

Ante estos cambios, la enseñanza filosófica, no puede ser entregada como un saber que implanta “verdades”; su función principal es problematizar y cuestionar para descubrir saberes que pueden otorgar una comprensión más elevada, siendo su propósito la reflexión y no la búsqueda de respuestas, no tendría por qué responder a un programa preestablecido sino acompañar las diversas indagaciones y descubrimientos humanos para problematizar el mundo y aportar a una comprensión más elevada (Pineda, 2017). La filosofía debe ser una herramienta que permita alcanzar un grado de autoconciencia tal que sea posible enfrentar los problemas vitales de una manera más adecuada, más “inteligente”.

En la actualidad, la formación filosófica no se limita a ser una asignatura del currículo, una “verdad absoluta”, sino que necesita ser pensada en todos los saberes y áreas, es decir, la filosofía es la base de toda educación. Hoy es preciso pensar una educación filosófica en la escuela desde otros escenarios. La noción de educación filosófica abarca un espacio más grande que el de la enseñanza de la filosofía como disciplina, dentro de un proyecto más amplio de educación filosófica, la enseñanza de la filosofía como disciplina es un elemento central y definitivo, pero no único (Pineda, 2017).

Al mismo tiempo, la formación filosófica no solo significa un determinado número de horas, tampoco una enseñanza de la filosofía en todas las áreas del currículo; una pedagogía de la

filosofía es mucho más amplia y no está limitada a reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía, es una reflexión sobre el sentido de toda educación.

La educación filosófica no es la enseñanza de la filosofía como área, aunque haga parte de ella. El concepto es mucho más amplio. Es necesario establecer una relación cercana entre la filosofía y la educación, dado que las dos mantienen una actitud de búsqueda de respuestas a diversos interrogantes: les es común asombrarse, investigar y desear el conocimiento, son cómplices de la misma intención (la actitud filosófica) (Mariño, 2012), de manera que ya no es posible que, ni la filosofía ni la escuela, enseñen o trasmitan verdades reveladas.

Por ello, la educación necesita estar atravesada por la creación, la sensibilidad y la crítica, siendo una experiencia y una posibilidad que no tiene nada que ver con la repetición y los esquemas preestablecidos. Este propósito de la educación se potencializa cuando la filosofía está presente en todo el proceso, ya que los estudiantes son capaces de observar diversas formas de pensamiento que les permite sostener un diálogo para escuchar, ser tolerantes con los demás, reconocer su entorno, construir encuentros ricos en creatividad y sensibilidad, de esta manera poder examinar los argumentos de los demás y los propios para encontrar nuevos saberes, por consiguiente, al lograr esta actitud se adquiere “la mayoría de edad”, “pensar por sí mismo” y “el gobierno de sí” (Mariño, 2012).

El propósito de toda educación, y de la filosofía, es construir espacios de formación para que los sujetos construyan sus propias verdades y criterios para examinar el mundo y pensar por sí mismos. Es necesario que en los procesos educativos exista un acercamiento con el ejercicio del pensar para adquirir una actitud filosófica que permita entender el mundo. Para que la educación se convierta en una experiencia y en la posibilidad de obtener conocimiento, debe utilizar la filosofía como eje fundamental que les permita a todos los sujetos reconocerse como seres críticos, creativos y sensibles para entender el mundo que los rodea (Mariño, 2012). Una propuesta educativa necesita tener como herramienta la filosofía,

pues por medio de ella se propicia el desarrollo del pensamiento para constituir una sociedad ética, política, libre y solidaria, que permite acercar a niños y jóvenes al mundo de la filosofía; que propicia el desarrollo del pensamiento, la conceptualización y las actitudes responsables desde el punto de vista ético y político, desde la formación de las nuevas generaciones, a la construcción de una sociedad más libre y solidaria (Saavedra, 2011).

La educación filosófica puede promover una sociedad mejor, más justa y razonable, con sujetos creativos, críticos y sensibles que promuevan acciones y pensamientos solidarios, de esta forma la educación filosófica puede ayudarnos a darles eso que necesitan (Hoyos, 2010).

En síntesis, se puede decir que la educación filosófica propicia una formación ciudadana y democrática, en palabras de Hoyos (2010).

El cultivo o la enseñanza apropiados de la filosofía, por la naturaleza misma de la disciplina, implican ya una manera de razonar y de actuar que, podríamos decir, promueve tanto el crecimiento personal e interpersonal como la formación de valores democráticos para la convivencia ciudadana (p. 162).

La filosofía debe partir de reconocer que, por existir diversos puntos de vista, su misión no es establecer verdades sino, por el contrario, ofrecer prácticas orientadoras de su crítica.

Por consiguiente, podemos decir que, con sus nuevas prácticas y la manera de concebirse en la educación como una formación para la democracia, la filosofía exige que el ejercicio del filosofar fomente el desarrollo en algunas competencias básicas. “La enseñanza de la filosofía en la educación media debe promover el desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento crítico, a la comunicación y a la creatividad” (Gómez, 2013, p. 94), de modo que no se trata de una transmisión de contenidos sino de saberes que atraviesan el pensamiento, las actitudes o posturas filosóficas, comunicacionales, etc.

Por medio de la filosofía, del acto del filosofar, se desarrollan habilidades de pensamiento, maneras para pensar “mejor”. En cambio, la enseñanza de la filosofía implica utilizar algunas características centrales del pensamiento filosófico para ayudar a los niños a desarrollar de mejor manera sus habilidades de pensamiento (Hoyos, 2010). La enseñanza de la filosofía permite el desarrollo del pensar, de la lectura, la escritura y la pregunta. La filosofía puede establecer una relación en la cual se favorezca el proceso educativo y se construya un conocimiento que le permita al individuo comprenderse a sí mismo y su entorno (Rodríguez, 2009).

Es así como la formación filosófica es un proyecto que va más allá de lo educativo, es un proyecto cultural y político pues su objetivo es potenciar el enseñar a pensar; la educación filosófica propende por la formación para la convivencia, la ética y la democracia (Pulido, 2012). Este tipo de formación está mediada por el preguntar, por el reflexionar y por la autonomía.

Estrategias y herramientas para una educación filosófica. La educación filosófica aborda problemas sobre por qué enseñar filosofía en la escuela y cómo concebirla como un proyecto educativo, lo que conduce a pensar en los métodos y prácticas para la enseñanza de la filosofía, es decir, es un saber que reflexiona sobre sí mismo. Una de las herramientas que se utiliza para que la filosofía sea transversal y se encuentre presente en todas las disciplinas es: (1) partir de los intereses de los estudiantes, (2) formulación de preguntas y (3) el diálogo en comunidad.

En primer lugar, para que la filosofía esté presente en todas las áreas del conocimiento, necesita que sea concebida como un ejercicio del pensar, que permita a los sujetos tener un interés genuino por descubrir nuevos saberes para darle sentido a su existencia. Es por eso que un elemento central en la enseñanza es partir del interés de los estudiantes; cada elemento o situación que provoque fascinación puede ser detonante para el acto del filosofar, donde todos puedan participar haciendo preguntas, solicitando argumentos, pidiendo explicaciones, precisando apuntes interesantes de algunas intervenciones (Saavedra, 2011), así la filosofía en el aula no es una

imposición del maestro sino que aparece de manera espontánea, reconociendo que el estudiante aporta saberes y construye junto con otros.

En cuanto a la formulación de preguntas, éstas se hacen bajo los intereses del estudiante, que realiza cuestionamientos y establece dudas que deben ser tomados en cuenta para ser abordados en el aula y se adquiera el hábito del preguntar. Su importancia en la enseñanza de la filosofía depende de que el docente tome en serio las preguntas de los estudiantes, trabaje en el aula de clase (Saavedra, 2011) para hacer de ésta no una repetición de conceptos, sino un laboratorio de investigación, no con la pretensión de encontrar respuestas o de establecer verdades, sino de crear más cuestionamientos para que el saber sea más cercano con la vida cotidiana.

Por medio de la pregunta se realiza un trabajo colaborativo que potencializa la construcción de argumentos y de saberes. Es así como el estudiante se interroga a sí mismo; es un ejercicio cooperativo y colaborativo que contribuye a mejorar la formulación de preguntas y la organización de los argumentos (Saavedra, 2011), así la educación filosófica cobra un papel importante, ya que todo saber estaría atravesado por el asombro, la curiosidad, las dudas y la reflexión.

A partir del asombro y la investigación se puede propiciar en cualquier asignatura una relación más cercana y amena con el saber para poder cuestionar el mundo. Los intereses del estudiante y la pregunta se convierten, para el maestro, en el centro de toda educación.

El maestro puede contribuir a una educación que transforme a los demás y a sí mismo, es el gestor de mantener encendido el deseo por el saber, de emprender una búsqueda a partir del asombro y la investigación, de encontrar otros rumbos (Mariño, 2012).

De esta forma la filosofía, por medio de la pregunta, se encuentra presente en todos los saberes y disciplinas, se convierte en un

dispositivo para que el aprendizaje sea significativo, para que el estudiante cuestione su mundo.

Una vez se logre conectar en la educación el interés del estudiante y la pregunta, pueden generarse en la escuela diálogos consigo mismo, con otros, con los saberes y acontecimientos, logrando el debate y la discusión como estrategia para impulsar el pensar por sí mismo, lo que a su vez permitirá a la comunidad resolver problemáticas de su entorno. Los conceptos como indagación, comunidad, diálogo y autonomía se constituyen en esta propuesta educativa en pilares de la formación de un proyecto enfocado en el desarrollo de un pensar crítico y reflexivo (Rojas, 2009), que cumpla con la función socrática de una educación filosófica, una educación del pensar por sí mismo.

Transversalidad: entre saberes y filosofía. Visto ya que para no convertir la educación en un acto de repetición o memorístico es necesario propiciar ejercicios donde los individuos piensen por sí mismos, en todas las áreas del conocimiento es primordial que la filosofía se encuentre presente, como un componente vital en el proceso educativo de cualquier sujeto, y así la educación deviene en un acto para pensar la cultura. La filosofía, como principal herramienta, logra procesos educativos que permitan pensar culturalmente. Las áreas del saber se deben enseñar con filosofía, incluso la filosofía misma en términos del ejercicio del pensar y de su cercanía con la sabiduría (Pulido, 2012) es el eje fundamental de toda educación pues permite procesos de pensamiento y una relación más cercana con el conocimiento.

La educación no puede ser un sistema que legitima verdades, al contrario, es necesario que en la escuela se enseñe a discutir y pensar reflexivamente, sin importar cuál sea la disciplina que se oriente. No es pertinente que la escuela y los maestros enseñen dogmas, deben propiciar la posibilidad de que los saberes sean discutidos, reflexionados, contextualizados y reorganizados. Saavedra (2011) y Pulido (2012) coinciden en que: la educación ha de asumirse desde el acto del filosofar, no se determina bajo una estructura fija, sino desde una educación filosófica. Que en todas las áreas y disciplinas se generen hábitos y actitudes para una educación del pensamiento

que propicie cuestionamientos, preguntas, argumentos y análisis de lo que se dice y piensa.

Cualquier aprendizaje está atravesado por la filosofía dado que, al aprender a pensar, nos hacemos preguntas, reflexionamos, relacionamos, inferimos, comparamos, conceptualizamos, etc., y es instrumento indispensable si la intención del aprendizaje es enseñar a pensar y se orienta en una educación para la autonomía. El profesor que quiera motivar y estimular a sus alumnos a pensar autónomamente debe estar en capacidad de vincular los problemas filosóficos con las experiencias vitales de ellos (Vargas, Meléndez, & Herrera, 2017) .

La enseñanza de la filosofía en la actualidad se encuentra integrada con otros saberes; la filosofía no es solo una disciplina sino también un modo de aprender a pensar, una forma de vida. La enseñanza de la filosofía está integrada por otros saberes y para que la educación sea interdisciplinar es necesario que dialogue con la filosofía (Pineda, 2017), se enseñe por medio de un cierto estilo de aprender y enseñar cualquier conocimiento.

Momento dos: la filosofía como ruptura

La educación tecnificada hace evidente en los planes de estudio una preocupación por hacer de los sujetos y los saberes una mercancía. La filosofía y el filosofar resaltan como una oposición a este tipo de pensamiento, como un acto subversivo frente a los ideales del capitalismo, pues se constituyen en una herramienta que propicia pensamientos críticos y éticos.

La educación como mercancía. La educación, permeada por una visión mercantil, es vista ahora como una empresa en la que se deben reducir costos para mantener la superproducción sin importar el proceso, sino el producto final. Los métodos mercantiles han convertido los procesos de enseñanza y aprendizaje en una especie de máquina ahorradora de tiempo y de esfuerzo que hace menos laborioso y costoso el proceso (Pulido, 2012), de modo que, a menor costo y menor tiempo, más enseñanza, más estudiantes y más conocimiento.

Y las ideas de la empresa no solo afectan al aprendizaje y los saberes sino a la escuela, que orienta los planes de estudio a que los sujetos respondan a las necesidades del mercado y la producción. Así, la pretensión es conseguir en los estudiantes competencias para salir a desarrollarse de forma eficiente, preparados para el trabajo y la producción en las diversas demandas del mercado y la economía (Mariño, 2012). La educación no estaba orientada al avance y la transformación, sino, por el contrario, a determinar, definir y fijar jerarquías y privilegios, era una manera de preservación; en ese sentido, la filosofía contribuía a mantener el statu quo y no a desarrollar un ejercicio crítico sobre nuestras acciones (Pineda, 2017).

La ética, una construcción de sí. La filosofía, al convertirse en un acto reflexivo, puede fortalecer en los sujetos prácticas ciudadanas, políticas y democráticas, como es el caso de la educación moral que debe basarse en desarrollar entre sus interlocutores reflexiones éticas que permitan discusiones rigurosas, abiertas y plurales. Ya no se pueden preservar las jerarquías de la escuela, es necesario confiar en los poderes cognitivos de los niños, en su capacidad para desarrollar una reflexión ética a la vez abierta, rigurosa y pluridimensional (Pineda, 2009) que pueda hacer de la educación un ejercicio de construcción y búsqueda.

A partir de reconocer al niño como un interlocutor válido, es necesario ser coherente en señalar que esta afirmación trae consigo dos efectos: primero, la ética no puede enseñarse como una lista de normas, leyes o reglas y segundo: se rompe con una jerarquía en la escuela.

La ética no se enseña desde la memorización de reglas, sino que se orienta desde la experiencia de cada estudiante, pues el niño es un sujeto de reflexión y encuentra condiciones de examinar sus acciones a la luz de los criterios señalados; la educación ética no debe reducirse a la simple asimilación de reglas y principios que muchas veces resultan completamente ajenos a su experiencia (Mariño, 2009). Al romperse las jerarquías se genera un diálogo entre iguales que, por medio del trabajo colaborativo, permite

educar seres más democráticos, políticos y solidarios (Mariño, 2012).

Es pertinente distinguir que la ética no puede ser enseñada como otras disciplinas. Por tratarse de una comprensión de la realidad y las maneras como vivimos, es oportuno que sea un proceso de reflexión sobre nuestros propias actitudes, criterios y valores. A diferencia de la ética, lo esencial en las ciencias es el conocimiento de ciertas verdades que la humanidad, en su desarrollo, ha ido consolidando en su intento por comprender el mundo de forma más racional. La comprensión ética, en cambio, tiene que ver, no tanto con el aprendizaje de reglas y principios abstractos, como con el proceso de reflexión sobre nuestras propias acciones a la luz de ciertos criterios, a partir de particularidades y de los contextos para entender por qué valoramos unos actos como mejores que otros y cuáles son las razones fundamentales de ciertas valoraciones (Pineda, 2009).

Existe una relación estrecha entre una educación moral y los ejercicios filosóficos que incentivan el cuestionamiento, ya que en las decisiones morales se debe tomar partido, es necesario utilizar el razonamiento, la auténtica educación moral emerge por medio del examen detenido de los múltiples interrogantes filosóficos que nos suscitan cada una de las situaciones morales en que nos vemos envueltos y las decisiones que a cada instante de nuestra vida nos vemos obligados a tomar (Pineda, 2009). El ejercicio filosófico en el proceso de cada individuo debe crear hábitos para pensar el mundo desde las particularidades y el contexto de manera subjetiva, para finalmente llegar a lo universal.

El estudiante que se encuentre bajo un estilo de educación filosófica es capaz de comprender la moralidad de sus actos, la vida en la que se encuentra sumergido, las reglas de una sociedad, etc., y en este sentido es capaz de entender todos los saberes porque son significativos y útiles. Lo que se espera de una persona moralmente educada no es que cumpla con todas sus obligaciones, que respete todas las reglas, sino que haga el esfuerzo por comprender el significado de las reglas que hacen posible la convivencia, defina por sí misma aquellas cosas que considera valiosas, intente

clarificarse por sí mismo y, en circunstancias concretas, que sus prácticas morales tengan un carácter auto - reflexivo (Pineda, 2009). La enseñanza de la ética no es la repetición de normas, sino la comprensión y el significado de las reglas, los deberes y las responsabilidades.

Pensamiento crítico y el gobierno de sí. El pensamiento crítico y el ético se encuentran estrechamente relacionados ya que el primero es el camino y el proceso por el cual un estudiante revisa y examina posturas, argumentos, reglas y principios morales. La crítica es un instrumento para conseguir un discernimiento de lo falso y lo verdadero, como uso privado para la revolución de nuestra conciencia desde lo subjetivo, pero también como uso público para cuestionar esas verdades perpetuas relativas a la religión, el Estado, las ciencias y las artes, para hacer, finalmente, un diagnóstico de la actualidad (Mariño, 2012).

Es decir, la enseñanza de la filosofía y la educación filosófica son las herramientas mediante las cuales los sujetos piensan los saberes, los sistemas y las instituciones. Para que un sujeto construya un pensamiento ético debe pasar por examen los postulados y luego hacer una reflexión que le permita adquirir una postura y tomar decisiones. Es así como el pensamiento crítico y el ético se complementan y se relacionan. De esta manera la filosofía crea rupturas con el sistema, capitalista o no, y emerge la oportunidad de que los sujetos en la escuela piensen por sí mismos. “Podemos decir que filosofar consiste en ejercitar la razón en su pretensión más elevada, la de una completa autonomía regulativa” (Díaz, 2004, p. 6); “la voluntad será la vuelta sobre sí del ser que razona, que se reconoce con capacidad para pensar y actuar” (Cerletti, 2002, p. 305).

El fin en sí mismo de la educación es la construcción de conceptos propios que le den identidad a los sujetos, es decir, que el estudiante se vea a sí mismo como un ser capaz de pensar autónomamente, cuestionar su proceso educativo y enriquecer su aprendizaje a partir de la experiencia; los individuos llegan a repensar las situaciones de vida y a construir de manera cooperativa e individual ideas y pensamientos (Rojas, 2009).

La educación debe ir encaminada a despertar en el estudiante un espíritu de búsqueda, confrontación de ideas y toma de decisiones sobre su propio actuar, es por ello que la enseñanza de la filosofía es necesaria y vital pues incentiva el ejercicio y el fomento del pensamiento crítico. Como propone Díaz(2004) la filosofía es la capacidad de someterse a las exigencias de un pensar autónomo, es decir, de dar razón de sí mismo por medio del examen y el gobierno de sus propios pensamientos y actos. Es la posibilidad de enseñar a pensar, pensar por sí mismo y dejar la pasividad del pensamiento (Pulido, 2012).

Una educación pensada de esta manera estaría articulada dentro del filosofar, el estudiante se conduce bajo una guía del maestro que “fomenta” la argumentación y reflexión de problemáticas de su vivir. “Un verdadero profesor de filosofía es quien ha sido capaz de dudar de sus más preciadas convicciones, y está siempre dispuesto a hacerlo” (Díaz, 2004, p. 10).

El maestro se encuentra en constante aprendizaje, en la búsqueda de nuevas formas de llegar a sus estudiantes; dicho maestro en primera medida debe evaluarse a sí mismo, cuestionar sus propias convicciones, exponer a sus estudiantes a la duda metódica por medio de la pregunta, en un ejercicio honrado de su capacidad de reflexionar y criticar sus convicciones, de realizar un ejercicio profundo seriamente sustentado. Solo así estará en condiciones de enseñar a filosofar (Díaz, 2004). En síntesis, el maestro debe poseer el pensamiento crítico para poder propiciar en los estudiantes este pensamiento. Solo este maestro conseguirá guiarlos, llevándolos a reconstruir e identificar conceptos propios y al ejercicio del pensar por sí mismo.

En palabras de Pineda (2009): “Un buen maestro [...] debería, más bien, ayudarnos a identificar y a examinar mejor nuestras propias opciones morales [...] nuestros argumentos y nuestros usos del lenguaje” (pp. 6-7); no es tanto el que nos enseña algo, sino el que nos sirve como una instancia de corrección de nuestro propio aprendizaje, nuestras propias convicciones, pues lo único que el maestro puede hacer es enseñar a filosofar, es decir, darle al estudiante los instrumentos necesarios para que él recorra su propio

camino, para que él alcance sus propias convicciones y para que sepa dar razón de ellas. Solo así estará en condiciones de apreciar las convicciones ajenas cuando vea en ellas, no la afirmación de un capricho ciego, sino el resultado de un camino diferente, de una posibilidad nueva (Díaz, 2004).

Para el desarrollo del pensamiento crítico el maestro puede utilizar la pregunta como un instrumento para revisar los argumentos, el lenguaje, las posturas, entre otras. La pregunta inicia la construcción de estrategias que, basadas en una rigurosa reflexión filosófica, aporta a la formación de personas críticas en nuestra sociedad (Rojas, 2009). Lograr personas razonables que piensen por sí mismas implica acciones que deben estar siempre dirigidas a valorar las inquietudes y preguntas de los estudiantes en función de generar cuestionamientos y reflexiones que construyan nuevas y mejores preguntas (Saavedra, 2011). La educación filosófica se orienta a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes por medio de un espacio de discusión y debate.

En la educación filosófica se cultiva por medio de métodos, preguntas, discusiones y situaciones que permitan una investigación en el aula y logre que los estudiantes piensen por sí mismos a partir de la reflexión sobre su propio pensamiento, sobre cómo se piensa y sobre los razonamientos que se utilizan para deducir conclusiones o presentar soluciones a problemáticas en discusión (Saavedra, 2011), de tal forma que el estudiante piense por sí, para sí y para los otros.

La educación no puede estar desprendida de la crítica, ya que ésta propicia en los sujetos un gobierno de sí, una constante pregunta por los aspectos privados como públicos, pues sin la crítica la filosofía y la educación no se orientan a comprender los aspectos morales y éticos.

La crítica es ejercer el poder, el gobierno de sí, para mantener el interrogante constantemente frente a preguntas como ¿de qué manera ser gobernados?, ¿por qué ser gobernados de esta manera?, ¿cómo gobernarnos a nosotros mismos?; es tener el coraje de examinar la autoridad, examinarnos a

nosotros mismos, gobernar nuestro propio destino como mayores de edad: es una actitud y un modo de relacionarse consigo mismo y con los demás (Mariño, 2012, p. 195).

En síntesis, la crítica es un instrumento para conseguir un discernimiento de lo falso y lo verdadero, no solo como el uso privado para la revolución de la conciencia, sino también como uso público para cuestionar esas verdades relativas en cuanto a la religión, el Estado, las ciencias y las artes, y para hacer, finalmente, un diagnóstico de la actualidad.

Momento tres: saber, vitalidad y experiencia

Los saberes cobran sentido por medio de la filosofía ya que la educación se convierte en una experiencia que trasforma a los sujetos y los invita a realizar búsquedas para responder a su presente.

Relación con el saber. La educación filosófica crea un estilo y una relación con el saber, ya no como un hecho repetitivo sino reflexivo y crítico, en donde el estudiante, además de comprender los conceptos, los relaciona con acontecimientos de su vida cotidiana. En este sentido, el saber pretende ser una experiencia viva donde el individuo piense por sí mismo y sea capaz de analizar, reflexionar y criticar su entorno.

Las referencias históricas, el análisis de los textos y la relación con la vida cotidiana del estudiante deben ser orientados al desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento que les permita comprender su relación con el mundo, con los demás y consigo mismos (Saavedra, 2011, p. 186).

De esta forma la enseñanza del saber puede contribuir a desarrollar una capacidad de análisis.

La lectura de textos, recitar de memoria frases, fechas históricas y la doctrina de un autor sin poner como punto de partida la pregunta

no es conveniente en una disertación y educación filosóficas. Se debe entonces distinguir una competencia (que implica un “saber vivo”) de un saber descontextualizado, inerte, aislado de las tareas y las situaciones (Gómez, 2013). Es así como las preguntas, además de estimular reflexiones individuales y sociales, son un instrumento para la educación, no como una realización de tareas para complacer al profesor o como un paso a otras materias para obtener un título, sino para pensar sobre sus intereses (Mariño, 2012). Se construyen nuevos conceptos e ideas de tal manera que los saberes se vean desde un punto de vista transversal y en diferentes campos de reflexión, unidos por el hilo conductor del asombro, de la pregunta y de la incertidumbre.

La educación filosófica puede ser, entonces, una estrategia para conducir a los estudiantes a una construcción de sí mismos y de la sociedad. La educación tiene como objetivo que el estudiante comprenda su mundo y asuma su realidad fortaleciendo en el aula el gusto por el conocimiento, pues la lógica y la ciencia nacen del ambiente democrático y de la posibilidad de la argumentación (Pulido, 2012; Mariño, 2012). Es así que los individuos pueden poner a examen los saberes pasando por la pregunta y la investigación.

La pregunta propone diferentes perspectivas, de tal forma que el proceso educativo pase a ser una oportunidad para generar un pensamiento libre, crítico y analítico; cuando en el aula existe la pregunta se abre una puerta que nos indica que no todo está dicho, que no existen verdades absolutas. Existe sí la posibilidad de revisar nuestros conocimientos, reflexionar sobre el mundo, sobre nuestras experiencias, desde lo sensible y lo vital. Por medio del diálogo se realiza el ejercicio del filosofar (Mariño, 2012, p. 204). El saber, desde el punto de vista filosófico, no se puede pensar como un método, pues la educación filosófica pretende ser un ejercicio a partir del cual se crea una cultura del pensar.

La filosofía debe tener un lugar privilegiado en la educación para que el saber sea una experiencia que viva el propio estudiante, y puesto que nadie puede pensar y vivir por otro, se requiere que cada uno descubra su propia potencialidad (Mariño, 2012). El saber no solo es una preocupación por el aprender sino por el pensar,

por la búsqueda de oportunidades de creación, análisis, reflexión y crítica.

Dado que la enseñanza de la filosofía no tiene un método predeterminado, se ocupa de construir una relación donde estudiantes y profesores se sientan cómodos y realicen búsquedas conjuntas, de modo que seaposible crear una actitud investigativa de carácter crítico. Al evitar imposiciones autoritarias, la enseñanza de la filosofía consigue que los estudiantes se apropien autónomamente del conocimiento (Rojas, 2009), de tal forma que perduren el asombro y el afán exploratorio tanto del estudiante como del maestro, copartícipes de un mismo aprender: el escudriñar la vida y los conocimientos que los rodean.

Gracias a esta relación con el saber la educación deja de ser un acto dogmático y autoritario. El maestro es un acompañante que hace circular los conocimientos, de manera que todos son partícipes del proceso; el docente no le enseña al estudiante, sino que aprende con él, aprende junto a él (Mariño, 2012). Fortaleciendo en el aula una actitud investigativa y el gusto por el conocimiento, el docente promueve la construcción de saberes en conjunto, lo que posibilita el evaluar y analizar los argumentos que justifican la intervención, hacer preguntas y buscar alternativas de análisis y solución a las problemáticas en discusión (Saavedra, 2011). Es decir, de esta manera el saber transforma la relación con el mundo, con lo cotidiano, con el otro y con el maestro.

Problemas filosóficos y lo vital. Los problemas filosóficos son parte de cualquier disciplina, pues todos los saberes necesitan partir de la pregunta, el cuestionamiento, la reflexión, la crítica y la argumentación para que sean significativos.

La filosofía podría integrarse en las materias existentes, pues es protagonista en todas las áreas:

- [...] ¿la biología no desemboca en los problemas éticos?
- ¿Las matemáticas no son ellas mismas una escuela de pensamiento racional y de preguntar sobre la verdad?
- ¿Los profesores de francés acaso no hacen leer a sus

alumnos autores como Pascal, Diderot, Rousseau, Sartre, etc? ¿La historia acaso no es una permanente invitación a la descentración individual y colectiva del alumno para comprender el pasado en el presente? ¿Es exacto afirmar que la filosofía emplea las competencias que se ejercen previamente en otras materias escolares? ¿Cómo? (Gómez, 2013, p. 102)

Cabe destacar que, en este sentido, la pregunta, el saber, el pensamiento crítico, tienen que ver con la formación del problema filosófico pues, sin la reflexión, la crítica y el conocimiento, no existiría la solidez para construir saber mediante los problemas filosóficos en el ámbito educativo.

Los problemas filosóficos hacen parte de todos los saberes y disciplinas. La indagación y la filosofía hacen parte de un proyecto más amplio de pedagogía filosófica en el cual se buscan nuevos caminos de acceso a la reflexión filosófica (Pineda, 2009) en todas las áreas del conocimiento, como un proyecto que renueve los saberes.

Una de las herramientas para acceder a los problemas filosóficos es la literatura; por medio de los textos el lector encuentra preguntas, reflexiones, conceptos y diversas posturas para desarrollar el pensar por sí mismo. Los textos literarios contienen una indagación, suscitan la posibilidad de plantear problemas filosóficos en un lenguaje que resulta más apropiado, incluso, que el que nos ofrecen los tradicionales recursos de la prosa filosófica (Pineda, 2009), es decir, dejando de lado los textos de los filósofos tradicionales para proceder a abordar los problemas filosóficos de otras maneras y con otros recursos educativos. La educación filosófica aborda muchos campos y disciplinas, al tiempo que echa mano de diversos materiales que hacen mucho más factible para el estudiante acceder a los problemas filosóficos. Los problemas que se presentan en la literatura se someten a investigación lo cual van conduciendo poco a poco al lector hacia interrogantes semejantes a los que abordan quienes se ocupan de la filosofía (Pineda, 2009).

La literatura es un espacio para la introspección, la contemplación estética, la verificación de hipótesis, la deliberación moral, el examen de conceptos abstractos, el trabajo de conectar mentalmente los hechos que ha ido recogiendo y las ideas que permiten articularlos; y hasta la meditación sobre los grandes enigmas del hombre y su existencia en este mundo. Es una fuente inagotable de problemas filosóficos de diverso orden: lógicos, epistemológicos, éticos, estéticos y hasta metafísicos (Pineda, 2009). Los problemas filosóficos en la educación se convierten en una investigación sobre intereses propios, la educación puede invitar a los estudiantes a pensar cuestiones que acechan su sociedad, ya sea de forma ética, política, cultural o social.

La investigación y la pregunta, una experiencia. El aula se convierte en una experiencia, es un espacio propicio para el diálogo y la discusión filosófica, donde estudiantes y docentes pueden realizar un trabajo colaborativo que beneficie la comprensión de los problemas, que influye en la manera como se asumen y resuelven los asuntos que se presentan en la vida cotidiana (Saavedra, 2011). En el aula la educación filosófica también se convierte en una experiencia, ya que es un compartir con el otro, es un conocimiento vivo que hace de ese espacio una experiencia transformadora que posibilita herramientas para resolver los problemas del diario vivir.

En este tipo de educación, en el aula se viven el asombro, la búsqueda, el ejercicio de filosofar, la construcción de conocimientos y saberes propios (Mariño, 2012). Lo que hace que el conocimiento no sea una receta que se transmite, sino un asunto de la misma existencia que se conecta con la escuela donde se encuentran parámetros para vivir en el mundo y relacionarnos con lo que nos rodea. Entonces la filosofía permite tener una actitud (Mariño, 2012), una actitud que finalmente trasciende en la manera de vivir, en las formas como los sujetos piensan el mundo.

Cuando el conocimiento y la escuela se constituyen como experiencia, la enseñanza de la filosofía puede ser útil en el proyecto de transformación de la sociedad en la medida en que logra trascender el aula de clase; el trabajo no consiste en suscitar una discusión afanosa y desinteresada que poco o nada incide en

el progreso del pensamiento y la comunicación, sino en buscar que los estudiantes se preocupen por sí mismos, por la forma como razonan y resuelven los problemas que su cotidianidad les presenta (Saavedra, 2011). Es así que el aula se convierte en un sitio de investigación sobre las cuestiones e inquietudes de los estudiantes. Se convierte en un acontecimiento que cambia el sentido de la existencia.

La educación, si está atravesada por el acto del filosofar, se convierte en una experiencia que les permite a los estudiantes expresar sus puntos de vista, contar historias, hacer preguntas, comentar inquietudes, manifestar emociones, conversar y dialogar sobre lo que les genera inquietud e incertidumbre (Saavedra, 2011). El participar con otros vuelve a la educación una herramienta para entender y resolver los problemas de la vida cotidiana.

El acto del filosofar en el ámbito educativo es la vivencia para desarrollar las inquietudes de los estudiantes, que se resuelven en la experiencia sensible en el aula, y cuando esto efectivamente pasa, está abierto el camino para el pensamiento propio, instigado por la experiencia del problema (Gallo, 2012), es el camino para pensar por sí mismo de manera ética y reflexiva.

La educación filosófica es una invitación a hacer del aula una experiencia, no solo porque las preguntas sean del interés del estudiante, sino porque éste participa de manera activa al ser tenidos en cuenta sus argumentos, posturas y decisiones, lo que les permite trastocarse con lo vivido en el aula y reflexionar para adquirir una actitud y un modo de ser en su mundo cotidiano. Es aquí donde aparece la pregunta acerca de si la escuela tiene la posibilidad de transformarse y generar este tipo de condiciones, de ruptura de concepciones y, así, posibilitar desarrollos autónomos, diferenciados y potencializadores (Pulido, 2012).

La filosofía una forma de vida. Al pasar de la repetición de contenidos a centrar el aprendizaje en un sentido vivencial, cuando lleva al estudiante a “utilizar” sus capacidades y actitudes para resolver e interpretar su contexto, la educación, junto a la filosofía, le otorga otro sentido al saber y al conocimiento. La filosofía es una forma

de vida que tiene que ver con el desarrollo de las capacidades que el estudiante adquiere para resolver problemas. En cuanto aprendemos a tratar los textos filosóficos como guías para la interpretación de nuestra existencia estamos en capacidad de hacer de la filosofía un modo de vida, más que una ocupación profesional (Pineda, 2007). Es decir, la filosofía sale de las aulas de clase para servir en los ámbitos cotidianos, dentro y fuera de la escuela.

El sentimiento y la acción tienen su propio lugar, claro está, pero no deben consistir simplemente en hábitos; lo que debe ser habitual es el empleo de la inteligencia, de suerte que el sentimiento y la acción resulten habituales únicamente en la medida en que son una condición para vivir inteligentemente (Ochoa, 1994, p. 142).

La educación es el proceso mediante el cual el ser humano adquiere las competencias necesarias para llevar una vida consciente y responsable en el seno de una sociedad dada, y la filosofía desarrolla competencias que permiten movilizarse en el mundo, jugar un papel primordial en la adquisición de esas competencias, porque la primera condición para adquirirlas no puede ser otra que el ejercicio de una reflexión seria y cuidadosa, capaz de dar razón, de pensar por sí mismo los problemas que lo afectan, el preguntarse y examinarse, por lo que la filosofía, en el ámbito educativo, asume esa función Socrática, la de convertirse en el tábano que con su constante zumbido y sus picaduras impide que caigamos en el sueño apacible de la rutina indiferente (Díaz, 2004), que impide que los sujetos no examinen sus ideas y su actuar.

De esta manera, la educación filosófica se conecta con lo creativo, lo sensible y lo crítico, pues se edifican conceptos que implican nuevas y diversas posibilidades de ver el mundo, el universo, de preguntarse por él, analizarlo, y encontrar parámetros para relacionarse con la vida (Mariño, 2012). La educación desde el filosofar incentiva habilidades y competencias. Es decir, “Establecer los puentes entre los conocimientos y competencias ya adquiridos y la filosofía es una de las tareas a las que se debe enfrentar la enseñanza de la filosofía” (Cárdenas, 2005, p. 47).

La filosofía en el proceso educativo enseña las condiciones necesarias para el ejercicio de una verdadera tolerancia, pues se escucha, se dialoga y se discute con el otro respetando la diversidad. La práctica filosófica se entiende como una ruptura entre la teoría y la praxis, lo cual da cuenta de la forma en que la filosofía implica una serie de prácticas que conducen a la transformación de la vida misma (Páez & Urrego, 2017). La educación filosófica se puede ubicar en la escuela racionalista, en un sistema de pensamiento, pero también se articula con condiciones existenciales y sociales (Pulido, 2012 y Díaz, 2004). Es decir, la educación filosófica en los sujetos se convierte en el desarrollo de habilidades y competencias, pero, al mismo tiempo, es un modo de vida, una actitud que se refleja en la existencia, la convivencia y en la sociedad.

Reflexiones finales

Las maneras de enseñar filosofía han sufrido una transición, el paso de un saber dogmático y memorístico a propiciar en los sujetos reflexiones para aprender a pensar, lo que implica que la relación entre educación y filosofía se consolide; la educación se sirve de la filosofía para propiciar en los sujetos nuevas maneras de pensar, haciendo de la educación filosófica un proyecto ético-político que, sin importar la disciplina y las áreas, se vale de la filosofía para propiciar ejercicios éticos, democráticos y razonables. Lo que fortalece el fin último de toda educación.

La educación filosófica propicia el pensar por sí mismo, acción que se instaura en el aula por medio de herramientas y prácticas como relacionar los saberes con los intereses de los estudiantes y no del maestro, partir del asombro y la curiosidad, la formulación de preguntas lo cual crea en el estudiante una actitud investigativa y filosófica, y el diálogo en comunidad para construir saber y hacer del aula una práctica de revisión de argumentos, posturas éticas, democráticas y de convivencia.

La educación y la escuela en ocasiones se encuentran invadidas por la preocupación de responder al capitalismo y la producción, sin embargo, la enseñanza de la filosofía y la educación filosófica se

convierten en herramientas para fracturar ese tipo de pretensiones, para encaminar la educación hacia la construcción de sujetos éticos y críticos, capaces de pensar sus actos y posturas por medio de la filosofía, lo que propicia el gobierno de sí.

La filosofía, en medio de la educación, posibilita en los sujetos experiencias para hacer de los conocimientos y saberes una relación más cercana que convierten el aula en un lugar de encuentros que trastoca la vida de los sujetos y les da un cierto estilo de vida y existencia.

Referencias

- Bustamante, G. (2012). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación?. *Magis*, 5 (10), 155-171.
- Cárdenas, L. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. *Folios*, 39-50.
- Cerletti, A. (2002). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Educación y Pedagogía*, 299-308.
- Díaz, J. A. (2004). Filosofía y educación. *Cuestiones de Filosofía*, (6), 3-12.
- Gallo, S. (2010). Filosofía, enseñanza y sociedad de control. *Cuestiones de Filosofía*, (12), 1-19.
- Gómez, M. A. (2013). ¿Es posible una competencia filosófica escolar?. *Cuestiones de Filosofía*, (15), 90-114.
- Hoyos, D. (2010). Filosofía para niños y lo significa una educación filosófica. *Discusiones Filosóficas*, (16), 149-167.
- Mariño, L. A. (2012). La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis & Saber*, 3 (5), 187-207.
- Ochoa, F. (1994). John Dewey: Filosofía y exigencias de la educación. *Educación y Pedagogía*, 132-163.
- Páez, J., & Urrego, A. (2017). Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación al estado del arte. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 168-191.

- Pineda, D. A. (2009). Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 1-23.
- Pineda, D. A. (2007). Hacia una reflexión filosófica por medio de la investigación del crimen: una experiencia de pedagogía filosófica a partir de Sherlock Holmes. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 109-142.
- Pineda, D. A. (2017). Desplazamiento, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Universitas Philosophica*, 9 (59), 13-51.
- Pulido, O. (2012). Estanislao Zuleta: educación con filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (14), 79-99.
- Rodríguez, A. (2009). ¿Cuál es el significado actual de la relación epistemología - filosofía?. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9-25.
- Rojas, V. A. (2009). La práctica filosófica como una actividad socialmente comprometida: diálogo filosófico y desarrollo de la autonomía en un contexto de reeducación de menores infractores. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 69-85.
- Saavedra, M. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de indagación. *Praxis & Saber*, 2 (4), 179-200.
- Vargas, G. (2004). «Filosofar»: entorno virtual para el aprendizaje en el filosofar. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 25 (91), 164-171.
- Vargas, G., Meléndez, R., & Herrera, W. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Revista Pedagogía y Saberes*, 65-77.

CAPÍTULO 6.

Aprender, filosofar y vivir: formas y expresiones de la enseñanza de la filosofía en Colombia¹

*Óscar Pulido Cortés²
Óscar Iván Gámez Rodríguez³*

Presentación

La imposibilidad de la enseñanza de la filosofía es una paradoja que hace parte del fundamento mismo de la filosofía. Kohan (2008) presenta esta paradoja como una idea que tiene dos dimensiones:

La primera dice que la puesta en práctica de la filosofía con pretensiones educativas, esto es, el encuentro bajo el nombre de filosofía entre dos pensamientos –uno de quien ocupa la posición de enseñante y otro del que habita el espacio de aprendiz– es un encuentro necesariamente paradójico, imposible, cuando merece ese nombre “filosofía”. La segunda sostiene que 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. Cuando

-
- 1 Presenta los resultados de la categoría aprender 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 Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Director e investigador del grupo Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Investigador principal del proyecto: “Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia”, SGI 2004, financiado por la Vicerrectoría y Dirección de Investigaciones de la UPTC. Correo electrónico: oscar.pulido@uptc.edu.co
 - 3 Licenciado en Filosofía. Investigador del grupo Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE). Correo electrónico: oskrgames@hotmail.com

no percibimos esa dimensión paradójica o imposible de la filosofía, cuando damos por hecho que ella debe y puede ser enseñada, estamos dejando algo muy propio de su condición y, con ello, una fuerza para su enseñanza (p. 11)-

Si la enseñanza de la filosofía es una paradoja y el cuestionamiento central consiste en que no puede existir transmisión en un ejercicio que es propio de los individuos y de su pasión y relación con el saber, el conocimiento y la vida, entonces ¿cuál es la importancia de reflexionar y teorizar sobre las maneras como las instituciones producen condiciones para la enseñanza de la filosofía? O, para expresarlo de otra manera, ¿no sería mejor eliminar su enseñanza de las instituciones si los procesos son individuales y no sociales? El profesor Kohan, en la segunda parte de la referencia anterior, plantea que allí estaría la potencia y la fuerza de la paradoja y los retos para maestros y aprendices, pues la filosofía es paradójica y su enseñanza, es decir, la labor del maestro, consistiría, como la afirma Heidegger, en “dejar aprender”, o en palabras de Deleuze (2002), el maestro sería en el que dice “haz junto conmigo”. Casos curiosos pueden parecer estas últimas afirmaciones donde se privilegia el aprender sobre el enseñar, pero al mismo tiempo el protagonista es el maestro para completar el sentido de la paradoja. Esto ubica el debate en la dimensión del encuentro y la interrelación, así pues, en filosofía, es más importante el aprender, pero no se puede prescindir del enseñar.

En el marco del proyecto “Balance de las formas de la enseñanza de la filosofía en Colombia” estas reflexiones llevaron a rastrear en las investigaciones especializadas sobre la temática y a ubicar el foco de análisis en aquellos enunciados propios de una tendencia centrada en el aprender cómo relación, interacción, experiencia, ejercicio de los sujetos. Como ya se pudo comprobar en el análisis bibliométrico, en esta categoría, aprender, aparecieron el menor número de artículos para el estudio. Este hallazgo hace pensar que la enseñanza de la filosofía en Colombia está centrada en la transmisión, los dispositivos didácticos, estrategias psicopedagógicas y no en la enseñanza de la filosofía como espacio del “dejar aprender” a los otros, al mismo tiempo se evidencia que la enseñanza de la filosofía no es vista como un problema

filosófico en sí mismo, es decir, sí es transmisión y repetición de conocimiento, de donde se deduce que no requiere del ejercicio del filosofar.

En los artículos de investigación estudiados se encontraron cuatro tendencias sobre el “aprender filosofía”: referencias a la filosofía como modo de vida, ejercicio, práctica y experiencia; enunciados que centran su interés en habilidades y competencias (en la mayoría de los casos, tendencias cognitivistas y psicológicas) filosóficas (discurso filosófico, lectura, escritura, comunicación y argumentación); una tercera tendencia privilegia la crítica filosófica, en relación con las posibilidades de construir pensamiento crítico y creativo; y por último, enunciados focalizados en el aprendizaje de contenidos y conceptos.

A continuación se presenta el análisis y la relación de enunciados en torno a las posibilidades teóricas y metodológicas de proyectos y apuestas investigativas que privilegian el aprender filosofía y sus manifestaciones discursivas.

Filosofía como modo de vida

Este apartado problematiza uno de los aspectos más recurrentes en esta categoría, *aprender filosofía*; es la concepción de la filosofía como una manera de vivir, al estilo de los filósofos griegos del periodo ético, conocido también como helenístico-romano, que ha sido retomando por varios de los filósofos que incentivan su lectura y su actualización para las discusiones contemporáneas: casos como Foucault, Deleuze, Hadot. En las publicaciones existen recurrencias referidas a la filosofía como modo de vida, ejercicio, práctica y experiencia, y las posibilidades de utilizar estos conceptos en la enseñanza.

El modo de vida acontece como experiencia, es aquello que ocurre a nuestras acciones e involucra todo lo perteneciente a la vida misma, “eso que me pasa” cuando hay una relación con el mundo, los otros y lo otro, eso que afecta y transforma, es decir, la experiencia del cuerpo y del pensamiento involucrando deseos o conocimientos. Es así como la filosofía acontece en el sujeto y su diario vivir

(Bernal, 2013). Lo que entendemos por filosofía se despliega en una cotidianidad en el aula, en espacios de aprendizaje que remiten a dinámicas propias, no solo de lo educativo, sino del entramado social que dimensionan el enseñar filosofía (Bernal, 2013).

Parece que filosofar como modo de vida es la preocupación o búsqueda permanente por el conocimiento mismo, y el cuidado de lo realmente importante, como si fuese un llamado de la filosofía para la realización de cada ser humano. Decimos que, en medio de esa preocupación por el saber, se experimenta una transformación del estudiante; “enseñar y aprender filosofía es una oportunidad para transformar lo que pensamos y con ello el modo como vivimos y somos” (Kohan, 2007, p. 157). El estudiante real se configura en “todo aquello en donde el individuo real vive y padece” (Bolívar, 2008, p. 41), con determinaciones específicas, de esta manera podemos examinar la filosofía como modo de vida que se extiende en todos los ámbitos de la existencia, enseña a vivir de una determinada manera acoplándose a quien la aprende, con sus determinadas condiciones, en la búsqueda tal vez de dar solución a problemas de un diario vivir, se vuelve una necesidad problematizar, reflexionar y repensar sobre su condición misma. Se considera al filosofar como necesidad de vivir filosofando, una preocupación que debe estar presente, de examinarse a sí mismo y a los otros en general (Kohan, 2009).

El día a día se transforma para el estudiante en un camino, en este proceso de acercamiento a lo maravilloso lo que se está midiendo en sus consecuencias, en lo maravilloso que asombra, es una ruptura con lo cotidiano en la cual se demuestra el gusto por lo nuevo, lo llamativo, lo enigmático y extraordinario. “Va emergiendo el momento en que [el aprendiz] surge como sujeto en construcción. Allí aparece el asombro que para ellos representa un desafío a su estado cotidiano” (Acevedo, 1992, p. 202), que para los filósofos antiguos es el emerger del filosofar y de la filosofía.

Filosofar, un ejercicio sobre la existencia

La filosofía es una necesidad, una problematización del día a día en la que se desarrollan otras dinámicas en el entramado social, donde la filosofía propasa el aula de clase, los muros de

la escuela, y se hace presente en otros espacios de la vida tanto individual como pública. Así, el aprendizaje brinda el medio para poder transformar nuestras ideas y el modo como vivimos. La filosofía no nace como un saber absoluto, sino como una forma de ejercicio, siendo más bien una búsqueda del saber (Kohan, 2009). El ejercicio de pensar, de filosofar, es una reflexión de problemas y no precisamente para repetirlos, para volver al círculo vicioso, es más bien asumir el problema y definir el camino que lleve al saber. Filosofar es un permanente aprender filosofía o cualquier otra forma de conocimiento, es un ejercicio frente al saber, es una fuerza que, como lo decía Sócrates, posibilita pasar de la ignorancia como una condición de que se sabe, a un aprender que despliega posibilidades al saber. Para el ejercicio de la filosofía es importante que se generen ambientes de libertad en el aula, además de realizar actividades de análisis, interpretación y crítica, posibilitando el ejercicio de búsqueda, potenciando la creación de problemas, soluciones, paradojas, nuevos conocimientos (Bernal, 2013).

Para poder transformar nuestra vida y participar del cuidado de lo otro, del mundo, hay que ejercer, practicar la filosofía, y siendo así, establecer una directa relación con el saber. Es decir, al ejercer la filosofía se busca un espacio y una dirección o sentido donde practicarla. Tanto en el ejercicio como en el modo de vivir, el sujeto que percibe se moviliza y se introduce en su realidad, haciendo de ella una experiencia en un determinado contexto e historia; desde luego se compromete a la educación, y cada sujeto vive, es afectado, siempre enfrentándose a lo nuevo e inevitable que es vivir, ya sea en el aula o en su entorno social y para eso de la justificación del saber filosofar o hacerse aprendiz de filosofía (Bernal, 2013).

El aprender se da en el estudiante y en el maestro, es un compartir. Como ejercicio no solo aborda una práctica del pensamiento intelectual, no es únicamente conducir a los sujetos a adquirir ciertas competencias y habilidades sobre el pensar, sino que “se convierte en una paradójica experiencia que rompe con elementos preestablecidos, formas estandarizadas, planeaciones curriculares rígidas y definitivas, formas de control y de restricción del pensamiento, prácticas de saber de dependencia, sumisión y autoritarismo” (Pulido, 2009, p. 98). Esta ruptura no se da

solamente con la estructura tradicional de la escuela o con la relación estudiante-maestro, sino que el aprender filosofía es visto como un ejercicio que propasa lo meramente académico y los sujetos sufren una metamorfosis sobre su propia existencia. Es una práctica que causa en los sujetos transformaciones, pensar de otras maneras.

El ejercicio filosófico lo encontramos en cualquier tipo de discusión y argumentación, como práctica del saber fundamental, por medio del cual los individuos son capaces de hacer ejercicios para encontrarse consigo mismos, como lo son: la escucha, la reflexión, la crítica, la atención, entre otros. Un ejercicio filosófico tiene la pretensión de cambiar al sujeto mismo, de estar dispuesto a vivir una experiencia de pensamiento, un diálogo no para colonizar el pensamiento del otro, sino para dejar abierta la posibilidad del aprender.

Además del diálogo, que es considerado un ejercicio filosófico, la interpretación de ideas, de texto, de imagen se encuentran como recurso para identificar y evaluar los procesos de aprendizaje de cualquier estudiante, proporcionando un mejor nivel en el manejo de escritos, autores, teorías y cualquier forma de conocimiento (Bernal, 2013); también la escritura y la lectura son consideradas un ejercicios filosóficos.

El cine es otra forma interesante de movilizar ejercicios filosóficos, dado que transporta al sujeto y lo lleva a percibir de forma emotiva la historia y la realidad, otra manera de descubrir y analizar elementos de nuestra cultura (Cañizales & Pulido, 2015). Se puede utilizar el cine como una herramienta, ya que por su intermedio se encuentran múltiples posibilidades y situaciones que despersonalizan a los sujetos, nuevas identidades que experimenta y las hace propias a partir de la pantalla, razón por la cual el cine es una forma de pensamiento y se puede convertir en un ejercicio filosófico que atraviesa diversas posibilidades para el aprender filosofía.

El diálogo, la lectura, la escritura y el cine se convierten en ejercicios que permiten un pensar sobre la existencia, elementos que son

una oportunidad para permitir que el otro aprenda, hacen que los sujetos piensen su mundo y con ello vivan una experiencia que los hace ser de otra manera, vivir de otros modos.

Filosofar como experiencia de transformación

La filosofía está atravesada por ejercicios que cuestionan la existencia de los sujetos y hacen que se transforme, es decir, el aprender filosofía se convierte en un modo de vida, la filosofía se transforma en experiencia, y no necesariamente en una experiencia general, sino más bien eso que le pasa a cada cual, como sujeto, en el momento en que lo vive y de manera única y de la que, a su vez, sale transformado. El lugar de la experiencia es el sujeto, que es afectado día tras día en una relación irrepetible, siempre distinta en relación con el otro, con lo otro (Bernal, 2013). El aprender filosofía tiene relación con ciertas habilidades de pensamiento pero también posee la capacidad de transformar a los sujetos, ya que lo que acontece en el exterior permite que se lleve al interior de cada individuo para hacer ese algo que no era.

Otra manera de experiencia es aceptar diferentes pedagogías, donde el sujeto es meramente empírico dentro de un contexto e historia (Bolívar, 2012). Filosofar y enseñar a filosofar se asumen en serio cuando se vive como experiencia, desde esta experiencia se ve, se escribe, se narra, se expone, cuida de sí, piensa y vive. Es una actividad que se comprende entre profesores y estudiantes para la formación de seres autónomos para la autorregulación, el cuidado de sí y del otro, es una experiencia en la que se hace filósofo, creador y generador de cambios (Bernal, 2013). Es decir, el aprender como forma de vida no enseña solamente contenidos, más bien posibilita ejercicios que se convierten en una actitud filosófica constante.

[...] la filosofía puede abrirse a una relación de experiencia, es decir, podemos, a través de la filosofía, encontrar verdades que nos ayuden a transformar la relación que tenemos con lo que pensamos, con lo que sabemos, y que eso le pase también a otros, que la oportunidad de encontrar la filosofía sea una posibilidad de transformarse y no apenas de incorporar lo que no se sabe (Kohan, 2009, p. 18).

Para producir una experiencia filosófica es fundamental aprender a hacer filosofía, es decir, que el papel del maestro ya no consiste en ser un transmisor de conocimiento o en “corregir” al estudiante, sino en producir experiencias a partir de ejercicios como el aprender a preguntar, saber abrir al cuestionamiento motivándose por respuestas en contexto, tiempo y espacio pertinentes, evitando la repetición. La filosofía se vuelve una actividad de comprensión, interpretación y creación; “[...] nuestra filosofía del aula consiste, entonces, en saber abrir al estudiante al cuestionamiento y llevarlo a indagar sobre aquellas respuestas consideradas pertinentes, a hacerlo vivir en dichas actividades” (Meraz, 2013, p. 39), de esta manera el aula se convierte en un lugar de la experiencia filosófica, que al final hace de la filosofía un modo de vida y un ejercicio constante.

Otra manera de hacer de la filosofía una experiencia y un ejercicio es producir una unión entre filosofía y cine dentro del aula de clases para ampliar y ver el comienzo de una nueva forma de aprender (Meraz, 2013). Aparece el cine como posibilitador de la experiencia, permite la relación entre conceptos que producen en el espectador vínculos entre la razón y la emoción, descubriendo problemáticas y nuevos conceptos, como una nueva forma de transmisión de conocimiento (Cañizalez & Pulido, 2015), en ese sentido la experiencia se produce reconociendo las afecciones, la universalización y posibilidad de los espectadores de construir conceptos-imagen y problematizar su tarea de pensar por sí mismos.

En la educación el aprendizaje debe responder a situaciones nuevas, que sobrepasen lo cotidiano, para que así, el asombro sea un punto de partida importante de ese saber que todos construimos, de ese asombro que fecunda la praxis del ser humano en todas sus dimensiones creativas (Acevedo, 1992, p. 204).

Filosofar como práctica filosófica en comunidad

Ingresar en el ámbito de la práctica en filosofía es relacionarse con el conocimiento y hacer de él una experiencia para sí. En esta dirección, ni el profesor tiene una verdad absoluta ni el estudiante tiene una ignorancia total, el sentido del enseñar y el aprender es una lógica donde la posición del estudiante sea la de transformar lo que se piensa, lo que se sabe y por último problematizar lo que somos como individuos y colectividad. En el aprender filosofía hay más posibilidad de construir cuando se adquiere un sentido de cooperación, pues aprender y preguntar con interlocutores abre a la discusión y al diálogo que involucra a todos en algún tipo de aprendizaje. Es una actividad donde viene y va el conocimiento, con lo que se transforma lo que se sabe, para problematizar lo que piensa (Kohan, 2009).

Al involucrarse más de dos sujetos al quehacer filosófico, se analizan conceptos y argumentos, discursos que impulsan a ejercitar, representar, aprender a preguntar, ensayar respuestas problemáticas y, replantear las preguntas, las cuales pueden dotar a sus miembros de estímulos para favorecer las capacidades para pensar, hablar y escribir en términos de argumentos, propuestas, principios de referencia, articular razones, identificar premisas y problematizar conceptos (Meraz, 2013).

Otro análisis que se hace a los textos sobre aprender filosofía es el beneficio a la hora de potenciar las relaciones entre sujetos y el saber, construyendo sujetos autónomos, un sujeto generador de rupturas, modificador de su realidad y de su cultura. La práctica filosófica será, como aspecto fundamental, una actividad donde el sujeto aprende a preguntar, es un cuestionamiento a sí mismo, sobre su entorno y su historia, siendo pertinente la búsqueda de respuestas dentro y fuera del aula (Kohan, 2009).

Cuando se dé una experiencia filosófica o una práctica dentro o fuera del aula de clases, aparecen nuevos espacios, ya no solo en el aula, sino que su valor acontece en la comunidad filosófica por ser un saber compartido. La filosofía adquiere entonces un sentido de cooperación, se aprende a preguntar, se produce el

diálogo, la discusión, hay una construcción (no solo creación del sujeto) (Meraz, 2013). La filosofía se convierte en un aprender con el otro, un estilo de vida, no es un pensamiento aislado y se realiza en espacios públicos y con ayuda de la comunidad. Un sujeto se involucra con la comunidad ya que la filosofía es un asunto vital, un asunto humano que hace que el saber se vuelva significativo para todos.

La filosofía pues invita a pensar dentro de esa comunidad. Si bien, en nuestro contexto, haciendo referencia a la comunidad de aprendizaje en el aula, pero en un sentido más amplio, la comunidad rebasa ese estrecho espacio físico, la comunidad incluye a todo aquel que quiera indagar (Meraz, 2013, p. 43).

Dentro y fuera del aula se involucran los sujetos en una comunidad filosófica, todos preguntan, todos responden, lo fundamental es indagar, es una actividad donde se aprende constantemente, se exploran caminos, es un enseñar a aprender a filosofar, se divisa la oportunidad, una guía, una narrativa que orienta a la comunidad hacia un objetivo colectivo. Tal actividad debe dotar a sus miembros de capacidades para pensar, hablar, escribir en términos de argumentos, propuestas y problematizar conceptos.

El cine tiene la capacidad de reconstruir diferentes tipos de argumentación y brindar soportes mediante la imagen, aproximándose al análisis de conceptos sin someterse al trabajo repetitivo y artificial, explora las diferentes imágenes “con el objetivo de practicar y aprender a preguntar, ensayar respuestas problemáticas y, replantear las preguntas” (Meraz, 2013, p. 43); el cine hace que se comparta una experiencia y se posibilita el ejercicio filosófico.

También es necesario hacer referencia a las nuevas tecnologías cuando hablamos de comunidad filosófica o de aprendizaje cooperativo; entran a jugar nuevas formas de aprender en red y de manera no presencial o, más bien, virtual, por eso,

La noción de “ambiente de aprendizaje” se define como un conjunto de experiencias que permite que el estudiante de filosofía –para su formación profesional: investigativa o docente–, de manera estructurada, ejerza procesos autónomos de construcción de conocimiento propios de la disciplina y, preferencialmente, habilidades de conocimiento dentro de ella (Vargas & Gamboa, 2005, p. 101).

Habilidades y competencias filosóficas

Una de las tendencias que se ha popularizado en el ámbito académico para estudiar el aprender filosofía han sido las competencias, los modelos cognitivistas y psicológicos. En este sentido, algunas de las investigaciones plantean que es fundamental adquirir y desarrollar competencias filosóficas y habilidades específicas, perspectiva que los estudiantes deben desarrollar como una condición mínima para tener un aprendizaje, de manera que desarrollen las capacidades para desenvolverse en las distintas áreas del conocimiento y puedan aportar interdisciplinariamente para transformar el contexto social y académico.

El hacer filosofía tiene la mira puesta en el filosofar, en producir las condiciones adecuadas para que éste pueda darse y desarrollarse y en proyectar sus efectos sobre la vida social. “Dentro de la actividad académica se suelen proponer tres funciones del hacer filosofía: investigar en filosofía, enseñarla, y aplicarla para el servicio de la sociedad” (Hoyos, 1993, p. 32).

Las habilidades se manifiestan en las aulas de clase, y allí deben ser desarrolladas de tal forma que se hagan visibles también en otros escenarios, ya sea de formación filosófica o en un diario vivir, en diferentes contextos. La educación es un encuentro, una oportunidad de transformación para nosotros mismos y para los demás, hay que dar una apertura hacia los otros, al mundo (Kohan, 2009). Es un tipo de sensibilidad, el estar atentos, abrirse a lo que no pensamos, a lo que otros piensan, es una disposición a entender al otro, a lo otro, es movilizarse por otras maneras de

pensar, es salir de una misma manera de pensamiento (Kohan, 2009). Estar dispuesto a escuchar otros. Cuando se habla de las relaciones de discurso, refiérase al modo de educar, se percibe que, tradicionalmente, en la tendencia a transformar a los otros sin dejar ser, una obligación a seguir ciertas formas de pensamiento en vez de ameritar el desarrollo y el encuentro a otras posibilidades de transformación autónoma y libre, el encuentro con lo desconocido, para dejar ese lugar de pensamiento y movilizarse, pensar de otra manera.

Una habilidad es ser capaz de compartir un espacio de pensamiento con respeto y generando un movimiento o impulso a pensar, lo que se pensaba y pensarlo nuevamente, desde otro lugar, desde otro inicio, inaugurando nuevas relaciones de deseo, es decir, de querer enseñar y querer aprender (Kohan, 2007).

La filosofía en el aula de clase es acción, el que aprende debe tener una disposición a hacer preguntas, aprende cómo preguntar, aprende a responder a distintas cuestiones y tareas, es más que volver al pensamiento tradicional, es brindarle movilidad en una indagación dándole significados. Los procesos de aprendizaje son transformadores, colocan al individuo en una red de actividades y contenidos para cambiar el discurso tradicional de conocimiento. Una clase de filosofía debe hacer más que transmitir información, la actividad permanente de la filosofía es hacer que el estudiante verdaderamente domine los contenidos y habilidades de la asignatura, y fomentar la apropiación de conceptos, temas y problemas se hace fundamental. Hay que generar actitudes de aprecio por lo filosófico, recrear nuevos aprendizajes cumpliendo objetivos educativos en miras a la eficacia de la filosofía (Meraz, 2013).

Dentro y fuera del aula de clases, en otros entornos, “concretamente con las tecnologías de ‘entornos virtuales para el aprendizaje’ – propician una mayor formación en las habilidades que permiten realizar el proyecto kantiano ‘aprender a filosofar’ ” (Vargas & Gamboa, 2005, p. 104), así como la misma formación de maestros, pues

en la formación pedagógica resulta de importancia que los maestros, en su proceso de apropiación, tanto de habilidades como de conocimientos, hagan la experiencia de aprendizaje que se perfila como presupuesto del “mundo de la vida” que experimentan sus futuros estudiantes; esto es, en “entornos virtuales” como tecnología vigente, con seguridad superada cuando estos formandos realicen su vida (Vargas & Gamboa, 2005, p.104).

Competencias filosóficas: entre discursos y conceptos

Las competencias filosóficas se reproducen en las instituciones educativas como el “modo de hacer”, y como guías para la acción permanentemente se articulan y retroalimentan las relaciones de poder, deseo, saber y discurso, con el fin de que el estudiante desarrolle capacidades para enfrentar la realidad (Bernal, 2013). Se puede decir que cuando se enseña filosofía, y se aprende, en cualquier tipo de institución o lugar, es necesario que se interactúe con prácticas de discurso, saber, poder y deseo, haciendo que las actividades abran las puertas a distintas posibilidades de filosofar (Bernal, 2013). Con esto podemos deducir que las competencias filosóficas son un ejercicio permanente que se articula en las diferentes actividades o prácticas filosóficas.

Las relaciones de discurso es una de las competencias más sobresalientes pues posibilita el ejercicio conceptual y su reflexión, sin dejar de lado el texto, el uso de la palabra y el mismo pensar filosófico. Es decir, las competencias filosóficas se encuentran centradas en comprender los discursos y la movilización de los conceptos que por medio de textos fortalecen las habilidades comunicativas, argumentativas y dialógicas.

Leer y escribir son competencias básicas para el desarrollo de las diferentes actividades en las que el estudiante de filosofía tiene como objetivo de estudio los textos y producir los mismos, es el ejercicio del filósofo, la lectura, el análisis y la comprensión de textos se hace fundamental para la composición de textos y del ejercicio de la escritura (Bernal, 2013). Las relaciones entre la filosofía y el discurso consisten en aprender a interpretar diferentes tipos de

sistemas filosóficos y encaminarlos a las habilidades comunicativas y argumentativas.

Discurso filosófico, nuevos interlocutores, discursos y escenarios

El maestro en el acto del filosofar es un guía con la capacidad de problematizar los saberes, es en parte una cierta condición para que se halle un camino hacia el aprender, encaminar su relación como una forma de ejercicio de la filosofía. La relación de deseo se configura cuando se vuelve una cuestión de sensibilidad, de abrirse a la búsqueda de pensamiento movilizándolo el pensamiento mismo de manera que se vuelva sobre él y se pueda pensar nuevamente, es un reinicio permanente donde el maestro induce al estudiante a aprender, es una relación de querer enseñar y querer aprender, determinando un espacio para que se despliegue la relación con el saber. Esto no quiere decir que se deban saber o aprender solo contenidos, sino que es necesario aprender una relación con el saber, con el deseo de saber y aprender, y no repetir contenidos filosóficos. La filosofía permite enseñar y aprender el valor de esa relación con el saber como un modo de vida, un auto-examen, el cuidado de sí, de los otros y lo otro.

Se habla de nuevos interlocutores, nuevos discursos y escenarios tales como el café filosófico, filosofía para niños, consulta filosófica, universidades populares de filosofía, filosofía en las prisiones y demás. Se ha buscado la apertura de un nuevo discurso filosófico, otra manera de enseñar filosofía, encontrando relación con otros saberes como resultado de la interdisciplinariedad de la filosofía en función del saber, del aprender. Su valor se da en sí mismo pues se fortalecen las prácticas de poder, deseo y saber. Cuando se moviliza el discurso filosófico entre profesor y estudiante, ya hay de por medio transmisión de nuevas ideas y desarrollo de nuevas capacidades (Kohan, 2007).

En Colombia es importante el uso de textos que potencien la argumentación y escritura como medio para el desarrollo de habilidades filosóficas, básicas y necesarias para la enseñanza

y el aprender. El uso del texto filosófico contribuye al saber, no solo en lo académico, sino para la vida común, que sea útil para el estudiante en general, de su ámbito sociocultural y político, que le remita su experiencia en el mundo y a las prácticas educativas emergentes. El lenguaje será otro dispositivo para el aprender de la filosofía, pasar de lo complejo a un juego e interacción con el mismo, encontrándose un orden en las ideas y un discurso coherente a la hora de enseñar y aprender con apropiación e interpretación correctas.

Escritura, lectura y argumentación

El texto filosófico es la herramienta de la cual se vale el maestro de filosofía para fortalecer habilidades como la comunicación, la argumentación, la crítica y la creatividad, entre otras. Para enseñar y aprender filosofía debe haber una interacción entre profesor y estudiante donde se estudie a los filósofos de la historia a través de los textos filosóficos en un contexto socio cultural y político dentro de las prácticas educativas (Bernal, 2013). No es suficiente con entregar el libro, sino que se deben crear condiciones para interactuar entre el autor y el lector, así el maestro sería el intermediario y un potenciador del conocimiento.

Entonces, una adecuada formación en la historia de la filosofía es muy importante para aquellos que quieran hacer trabajo filosófico. También, “[...] el estudiante de filosofía debe tener el debido respeto por los grandes filósofos del pasado y no caer en la crítica fácil o en el deseo inmediato de innovación” (Ramos, 1997, p. 79).

De modo que la lectura es una herramienta que abre otros mundos posibles, nuevas maneras de ser y de ver la realidad (Prada, 2003). Es así como la filosofía en el aprender debe seguir la búsqueda, desacralizar el lenguaje de lo escrito en filosofía y por filósofos, logrando una explicación o la comprensión de dicho lenguaje, siendo una relación directa con la lectura y la escritura de modo que se apalabre el ser en el mundo, construyendo una experiencia con el mundo y el lenguaje (Prada, 2003). La lectura brinda el entendimiento, un diálogo con los filósofos y su pensamiento, una

experiencia que transforma a los sujetos que se acompañan bien de la escritura como un ejercicio no solo para adquirir habilidades y competencias comunicativas, sino también como un ejercicio sobre sí.

La lectura y la escritura constituyen un ejercicio filosófico, siendo imprescindible su uso en las estrategias pedagógicas. El texto debe estar al servicio de la verdad, y no de una elite académica o "expertocracia" (Prada, 2003). Además de que la lectura es la base para aprender las ideas, teorías y argumentos de los filósofos o escritores de otros tipos de saber, es vital acudir a ella como un dispositivo didáctico indispensable para la enseñanza de la filosofía, así como para su aprendizaje, pues permite ordenar las ideas del sujeto en un discurso coherente; es la herramienta para dar significación y argumentación a las ideas por expresar en el filosofar permanente (Prada, 2003). Es en esa relación de lectura y escritura donde se inicia el proceso del aprender. Aprender a escribir es aceptar las estructuras correctas del lenguaje, dar su propio sentido promoviendo la democratización de su ejercicio, para dar a conocer ideas, reflexiones y encontrar de manera crítica el camino entre iguales por la vía de la filosofía, de manera que se dé una mutua aceptabilidad intelectual y social de este ejercicio (Prada, 2003). Además de la lectura, la escritura y la argumentación, se buscan otras habilidades que permitan el encuentro de estructuras ordenadas para el desarrollo del lenguaje a consideración de nuevas propuestas intelectuales y de proyección para la defensa de la educación en filosofía en cualquier ámbito académico.

Comunicación y argumentación

La filosofía ayuda al mejoramiento de canales de información, de transmisión de ideas, haciéndose una actividad efectiva cuando el receptor recibe el mensaje del emisor, profesor u otro estudiante, abriendo la posibilidad de un intercambio de ideas, un diálogo con el pensamiento. En el aprender dicha competencia se desarrolla hasta proponer una buena argumentación.

En el enseñar filosofía el docente es quien controla los mecanismos para que se dé una buena retroalimentación de ideas. El aprender no es una reproducción exacta de la transmisión de contenidos, conceptos e ideas, es más bien la búsqueda de un aprendizaje donde no se reduzca a captar y repetir tal cual está, por ejemplo, la historia o un mensaje en general o dato concreto de quien enseña. El esquema tradicional se remite al emisor, mensaje, receptor, en un ciclo de repetición y para una determinada evaluación del mensaje transmitido, determinando una forma de pensar (Bernal, 2013).

Se propone que en el enseñar y el aprender se movilicen los conceptos, que el profesor como enseñante sea el transmisor de un "mensaje", de un conocimiento, de ideas innovadoras y críticas, "emisión" de nuevas prácticas pedagógicas, y en el aprender una "recepción" con realimentación del mensaje, en buscar el significado del mensaje emitido, un "¿por qué?", un "¿para qué?", un sentido subjetivado y común contextualizado en la realidad del estudiante, fuera y dentro de la institución, pues en la educación el mensaje no es solamente del profesor al estudiante, sino de toda una sociedad, y de sus diversos medios de comunicación. La filosofía puede ser el control de información adecuada para el estudiante, y a la vez emancipadora por la reflexión e interpretación crítica a la hora de la recepción de contenidos sociales, educativos, familiares y de la experiencia del mismo sujeto receptor, en este caso el estudiante de filosofía.

Cuando hay comunicación la filosofía tiene la tarea de supervisar y ofrecer herramientas para que el estudiante pueda construir su propio pensamiento con base en los conocimientos adquiridos a través de su vida. La filosofía suministra el conocimiento y las condiciones cognitivas para que el sujeto pueda construir una forma de pensar; los cimientos de esa construcción, la potencia de ese pensamiento, es decir la argumentación, se constituye en una competencia importante para la filosofía, como principio y apertura del trabajo filosófico, para refuerzo en el pensamiento no solo filosófico sino también de manera interdisciplinaria y como modo de vida.

Cuando hay un encuentro con el pensamiento, la experiencia se hace necesaria; dar forma a ese pensamiento con la interpretación y la crítica a partir de lo que se sabe y de la experiencia misma, reconocer los errores propios y los ajenos, reconocer lo otro, admitiendo verdades no absolutas que aporten a la construcción del saber (Bolívar, 2012). Con esto se plantea que la argumentación en el aula de clases se convierte en un permanente conflicto de ideas, pues en la construcción del pensamiento propio hay contradicciones, dudas, reformulaciones y, principalmente, preguntas. La argumentación es mediadora para el buen aprendizaje, da claridad a las ideas en medio de ese conflicto con el saber filosófico, otros saberes y distintas maneras de interpretación frente a los otros portadores de conocimiento. En el aula de clase es donde, con el profesor como guía, el estudiante se ejercita, refuerza la habilidad de argumentar su pensamiento, y es donde se hace importante la filosofía para un aprender estructurado, construido bajo la razón, con miras al desarrollo de nuevas propuestas intelectuales (Meraz, 2013), es de esta manera como la argumentación moviliza las fuerzas del pensamiento cuando toma la forma de “experiencia de pensamiento”, para transformar formas de pensar de manera crítica e interpretativa (Bernal, 2013).

De la repetición a la crítica

Se expone un problema, lo que puede y no puede ser pensado por la filosofía, y a quién está dirigido tal discurso. No se trata de defender una forma de filosofía de otra, más bien de pensar el sentido de lo que hacemos, lo que leemos, lo que escribimos, lo que criticamos, es la lógica de poner en cuestión nuestra experiencia y buscar el saber, la verdad (Kohan, 2009). Habitar una tradición pedagógica fundada en la lógica de la transmisión, que es una clara reducción al pensamiento, pero también es legitimada la acción de transmitir contenidos, asimilación de habilidades como la lectura, escritura y demás actividades por cumplir con el ingreso a cada aula o espacio dado para el aprendizaje de la filosofía, pues la ausencia de esa transmisión sería aún más problemática, como mínimo para el aprendizaje de cualquier tipo de saber (Kohan, 2009).

La enseñanza de la filosofía se convirtió, con el paso de los años, en una práctica de repetición de contenidos y en el estudio de filósofos de la tradición filosófica cuyas meditaciones suelen estar muy alejadas de las preocupaciones de los estudiantes, lo que hace que el aprendizaje de la filosofía, además de estar rodeado de un orden social injusto y excluyente, deje de ser emancipador y transformador. Sin embargo, la educación y la enseñanza de la filosofía deben formar personas críticas que reflexionen sobre el mundo que los rodea, que consigan repensar nuevas realidades. Es necesario revisar la situación de la administración del sistema escolar en el contexto de cada país y tratar de transformarlo, de dar un vuelco amigable junto con las nuevas generaciones y sus formas de pensar (Kohan, 2007).

Para la filosofía lo más conveniente es pensar y hacer una práctica de una educación descolonizadora, no solo en el sentido de la situación frente al Estado, sino también en el espacio que ocupa quien enseña frente a quien aprende y viceversa, dar cuenta de esa relación profesor-estudiante (Kohan, 2007) de estas situaciones es habitar el pensamiento de una paradoja entre el aprender y el enseñar. La filosofía permite potenciar en los sujetos una postura crítica de estar en el mundo.

La propuesta y la tarea de la filosofía es descolonizar el pensamiento de un pensamiento absoluto, el desafío es hacer que la educación se sensibilice a cada pensamiento, cada lectura o cada estadía en el aula de clase, cada experiencia frente a la vida para un aprender permanente (Kohan, 2007). Enseñar o aprender filosofía hace necesario que se dé en el aula de clase esa institucionalización del conocimiento que es ajena a toda educación filosófica, (Bolívar, 2012) y eso explica la tradición de la enseñanza de la filosofía, que por centrarse en la trasmisión de un conocimiento se olvida a quién va dirigida la propuesta de la filosofía, se olvidan las condiciones y si el sujeto es un ser dispuesto o no al aprender. La inconsistencia recae en la fijación absoluta al estudiante, también es pertinente construir ciertos conocimientos sin olvidar el interés del sujeto implicado por el conocimiento y su razón de aprender (Bolívar, 2012).

Es interesante advertir cómo la filosofía busca la formación de seres libres y con vocación democrática a través de estas paradojas entre la filosofía y el Estado, y entre el profesor y el estudiante. Así como los contenidos y la disciplina son indispensables para la enseñanza de la filosofía hay que tener cuidado con recaer en el “pedagogismo”, en una reducción a lo básico como estudiante (Bolívar, 2012). Entre profesor y estudiante sobresalen tres grandes tipos de maestros: el maestro ignorante que reconoce y posibilita el aprendizaje entre iguales, el maestro explicador al que le pertenece todo conocimiento y, por último, el maestro emancipador, que brinda libertad a quien aprende, forma para emanciparse, deja que ocurra la libertad sin discursos que recaigan en contradicción, es más un deseo de quienes aprenden, encuentra las condiciones para su libertad ante nuevas situaciones que se presentan en su experiencia de vida (Bernal, 2013). Esa emancipación es la búsqueda de autonomía, una mayoría de edad, dueño de sí mismo, pensante, con uso de la razón, es aquel estudiante que aprende a ser independiente y va dejando de lado la guía del profesor y se libera de la opresión o aceptación de otra forma de pensamiento, se crea a sí mismo. (Cañizales & Pulido, 2015).

La filosofía como problema filosófico

Para la filosofía es fundamental “aproximarse a problemas”, problemas de la vida cotidiana que le pertenecen a cada uno de los sujetos, en cada una sus dimensiones (existenciales, prácticas, políticas, económicas, psicológicas, relacionales y de conocimiento), la problematización es la función esencial de la filosofía (Fernández, 2015). El problema filosófico, tomado como una dimensión intertextual, interdisciplinar, va desde los problemas más elementales hasta los más específicos o generales, encontrando un orden en su temporalidad, con lo que se dan las relaciones de contenido; para la filosofía es más que encontrar una definición, es seguir problematizando, confrontando a otros problemas. El filosofar y enseñar filosofía se dan en contexto, no se debe olvidar la formación ciudadana y la reflexión sobre la democracia para poder pensar el mundo. (Fernández, 2015). Así, la educación en filosofía como asignatura es la apropiación de problemas, ya sea

en un diario vivir, individual o en comunidad, es su definición, su trato, es ponerse en contexto, es la reflexión sobre el mundo actual para tomar las mejores decisiones, el problema filosófico implica ir más allá de una definición, es situarse para recibir una formación ciudadana, por ejemplo, pero en una dimensión intertextual con miras a entender la sociedad actual y sus diferentes problemáticas.

Pensar los conceptos

Los contenidos, tan necesarios para la asignatura de filosofía, hacen imprescindible el uso de herramientas para hacer accesible la filosofía en una interdisciplinariedad, conectando las ideas con el mundo real; es aconsejable entonces buscar esa ayuda en la literatura, pues entre ambas se encuentra intertextualidad y contenidos que se abren a la diversidad de conceptos (Fernández, 2015). En la búsqueda de esa intertextualidad, interdisciplinariedad o transversalidad de la filosofía, es importante aplicar diferentes modalidades de trabajo que combinen también otras formas de evaluación de manera que la filosofía dé paso a otros ámbitos del saber, con la idea de hacer conexiones, puentes, rizomas, para la extensión del mismo saber (Fernández, 2015).

Si se piensa en el problema de los contenidos para la enseñanza de la filosofía, se llega a una reflexión acerca de lo que se ha establecido en el diseño curricular de los programas que ofrece la filosofía como opción para ser un profesional, los cuales deben enfocarse realmente en lo que se vive, se hace y se produce en las aulas de clase, en la universidad, en la vida, el cómo se enseña y se aprende a filosofar (Bernal, 2013). Este problema de los contenidos de la filosofía toma relevancia cuando se trabaja en la idea misma de la reflexión de nuestros sistemas de enseñanza, repensar qué y para qué se enseña, además de incluir a quién aprende (Fernández, 2015).

La formación de sujetos como tarea de la filosofía es un articulador para pensar en los conceptos, el malestar como descripción de un contexto en el que la filosofía tiene una sensación de incomodidad frente al declive en los contenidos como asignatura, incapaz de

educar sujetos. No se trata solo de una formación mecánica ni de contenidos determinados, sino que la realidad, el contexto, es incómodo y complejo para los sujetos que en verdad se preguntan por el mundo del que hacen parte, es importante que se dé una dimensión reflexiva del sujeto. En la demarcación de la filosofía en un contenido, para la profesionalización, se incursiona en la pregunta sobre el modo de la construcción de los programas de filosofía, si esa construcción es insuficiente, si cuenta con una amplitud necesaria para el ámbito filosófico, sus complejidades y posibilidades (Fernández, 2015).

Si es cierta la reflexión sobre los contenidos, también hay que repensar los conceptos bajo los cuales se hace la filosofía para la educación básica y media, innovar y percatarse de necesidades que también ofrezcan soluciones a corto o largo plazo. En América Latina se empieza a ver la potencia del concepto de “infancia”, que está relacionado con ese aprender, encontrar o transformar lo que somos, ya sea desde la ignorancia, la falta o la debilidad, ausencias que al denotar el problema, permiten avanzar o movilizarse, pensar y saber. En la vista de un problema y la falta de posibilidades, el concepto infancia da fuerza a la filosofía para emprender la búsqueda. (Kohan, 2009). Entre otros, la movilidad entre contenidos enseñar y aprender se encuentra el cine como una práctica social que conduce a la educación, su institucionalización permite nuevas formas de pedagogía, nuevas formas en la práctica docente y nuevas formas de la escuela tradicional (Cañizalez & Pulido, 2015), y es así como una nueva forma de pensamiento que transmite conceptos, sean históricos o de la actualidad y su relación con la razón y la emoción, conduce al espectador, en este caso al estudiante, al descubrimiento y cuestionamiento de problemáticas que para él eran impensables pero que las acoge en su contexto (Cañizalez & Pulido, 2015).

La filosofía es el diagnóstico de un malestar en referencia a la formación de sujetos en un contexto, es una tarea que se apropia críticamente y que da cuenta de un contexto de la educación en general, describiendo los antecedentes por los cuales hay un ambiente de inconformidad respecto a los contenidos o programas de la educación en Colombia.

Es preciso hacer que la filosofía y sus programas sean más interdisciplinarios, la búsqueda de esa transversalidad produce más posibilidades de la enseñanza de la filosofía a otros ámbitos del saber con la idea de ampliar el conocimiento a otras áreas en modo de retroalimentación. El asumir este problema de la enseñanza de la filosofía lleva a una reflexión de un modo de vida, del hacer producción en las instituciones educativas, es decir, el lugar para aprender a filosofar, es una reflexión además de los diseños curriculares de los programas que ofrece esta disciplina como opción profesional. De la institucionalización de la filosofía a la práctica social que es la pedagogía, la práctica docente, en cumplimiento de las normas establecidas, sumado lo que realmente se da en el aula de clase, conduce al cuestionamiento de las problemáticas del contexto educativo como de los conceptos que transmite.

Referencias

- Acevedo, J. (1992). La pedagogía del asombro. *Educación y Pedagogía*, (7), 198-204.
- Bernal, I. (2013). Enseñar y aprender filosofía en la singularidad de las interacciones cotidianas. *Praxis & Saber*, 4 (7), 119-140. <https://doi.org/10.19053/22160159.2052>
- Bolívar, S. K. (2012). Enseñanza de la filosofía en una sociedad democrática. *Cuestiones de Filosofía*, (10), 37-46.
- Cañizalez, N. E., & Pulido, Ó. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber*, 6 (11), 245-262.
- Deluze, G. (2002) *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires. Amorrortur.
- Fernández, J. (2015). Enseñar filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (17), 38-54.
- Hoyos, J. (1993). ¿Cómo enfocar el trabajo filosófico en un país como el nuestro, en vías de desarrollo?. *Universitas philosophia* (21), 29-34.
- Kohan, W. (2007). Sobre las antinomias de enseñar filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 143-159.

- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Kohan, W. (2009). Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (11). <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.649>
- Meraz, A. A. (2013). ¿Aprendiendo a filosofar sin textos?. *Conceptos*, 3 (4), 32-54.
- Prada, M. A. (2003). Escritura y lectura. Esbozo de un problema retórico, filosófico y didáctico. *Cuestiones de Filosofía*, (5), 36-46.
- 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.
- Ramos, J. (1997). El ejercicio de la filosofía. *Ideas y valores*. (104), 79-85.
- Vargas Guillén, G., & Gamboa Sarmiento, S. (2005). Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía. *Folios* (22), 99-105.

Un mapa, una rosa de los vientos, una localización y un rumbo: a manera de conclusión preliminar¹

Diego Fernando Pérez Burgos²

Se puede pensar este proyecto como un mapa en el que se construye un panorama de las investigaciones sobre enseñanza de la filosofía en Colombia. Como mapa requiere de una serie de convenciones que permitan ubicarse en este para poder interpretarlo. Los conceptos que se han presentado: Enseñanza de la filosofía, didáctica de la filosofía, aprender filosofía y educación filosófica, funcionan como una especie de rosa de los vientos que marca un horizonte de lectura de los diversos artículos examinados. Estos conceptos son marcos categoriales sobre los que se organizó el trabajo documental que se realizó posteriormente.

Sin embargo, es preciso advertir que estos conceptos no funcionan como categorías totalizadoras, como tipos ideales en los cuales se correspondan de forma unívoca los artículos consultados. En el desarrollo del proyecto ha quedado claro cómo las investigaciones que se consultaron escapan a una clasificación que encaje de forma impecable con las categorías planteadas. Cada artículo se resiste, a su manera, a una clasificación taxativa. El estudio de cada artículo, en cada una de las etapas de análisis descritas, suponía la búsqueda de ciertos elementos comunes entre las categorías hipotéticas que se han formulado para el proyecto y los enunciados principales de cada artículo, para así indicar si el artículo en cuestión pertenecía

1 Presenta las conclusiones 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 Licenciado en Filosofía de la UPTC, investigador del grupo de Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE) correo electrónico: diego.perez@uptc.edu.co

al ámbito concreto de la enseñanza, la didáctica, el aprender o la educación filosófica.

Los artículos investigados no se relacionan con las categorías definidas previamente como si se agruparan por conjuntos con características similares, no se puede afirmar que los artículos agrupados en torno a cada categoría desarrollan plenamente los postulados de los conceptos de enseñanza, didáctica, aprender o educación filosófica. Si se han agrupado de esta manera es por una cuestión de método y de construcción de una estructura analítica que permitiera una mejor organización y estudio del corpus documental.

Los diversos artículos investigados funcionan en el sentido de la localización por coordenadas. Ubicados dentro de ese amplio horizonte conceptual que plantean las categorías centrales del proyecto, estos artículos poseen ciertos grados de localización respecto a una coordenada y otros respecto de otra. Así, un artículo en concreto puede ubicarse cerca de la didáctica, pero puede tener elementos pensables desde el aprender filosofía o desde la educación filosófica, etc. Cada artículo supone una localización distinta respecto a su posición frente a los conceptos centrales que guían el proyecto.

Esto se debe a que en el análisis de cada artículo se sustraían subcategorías que permitían establecer las diversas aseveraciones y tomas de postura de los autores frente al problema de la enseñanza de la filosofía. Al localizar cada artículo e identificar sus subcategorías principales se realiza la labor del cartógrafo, estableciendo puntos de conexión entre los otros artículos, indicando cómo tenían ciertas similitudes al abordar algún problema de la enseñanza de la filosofía, mostrando cuáles son las temáticas centrales de la enseñanza de la filosofía, etc. Así se iba tejiendo una trama de relaciones en las que se muestran ciertas recurrencias al hablar de ciertos temas, o ciertas similitudes al diagnosticar ciertos problemas de la enseñanza de la filosofía. Pero también se encontraban discontinuidades, enunciados que parecían afirmar lo mismo en diversos artículos pero que tenían

propósitos diferentes o conceptos usados de forma reiterada por varios artículos, pero con alcances y objetivos distintos.

Todo este ejercicio de constantes continuidades y discontinuidades en el estudio del corpus se debe a que, a diferencia de los puntos geográficos que trabajan en función de su oposición, las categorías centrales que guían este proyecto no se construyen desde la oposición de unas con otras. Se construyen desde la continuidad y la discontinuidad. Hay elementos que la didáctica de la filosofía asume como propios: el caso de su relación con los dispositivos de aprendizaje, pero esto no significa que en la didáctica no estén presentes elementos de la educación filosófica, como lo es la formación o de la enseñanza de la filosofía, como lo es el trabajo sobre el pensamiento.

Por ejemplo, el problema del texto filosófico puede ser abordado desde la didáctica a partir de una perspectiva procedimental, es decir, cómo lograr que los estudiantes construyan textos filosóficos o con qué herramientas se debe acercar al estudiante al texto filosófico, allí se hablaría de forma concreta de métodos de aprendizaje como la disertación filosófica o el comentario de textos filosóficos. Por su parte, para la enseñanza de la filosofía, la cuestión del texto filosófico se resuelve en el plano de la intencionalidad, de preguntar si en el aula hay que acercarse a los textos filosóficos o leer filosóficamente los textos. Para la educación filosófica el problema será el de identificar textos que permitan construir una formación ético política, inclusive en textos ajenos al dominio propio de la filosofía.

Como se puede ver con este ejemplo, que tiene que ver exclusivamente con el desarrollo de los conceptos que se han planteado para esta investigación, la relación entre los conceptos no es de oposición sino de continuidad y discontinuidad, de maneras en las que se abordan conceptos comunes como: el estudiante, el maestro, el texto, el currículo, la escuela, etc., pero preguntándoles desde horizontes interpretativos diferentes.

Algo similar ocurre en las relaciones entre los artículos investigados. Ninguno se opone radicalmente a otro, solo abordan de forma distinta un mismo problema. Se pueden mostrar recurrencias en la manera como ponen su interés en ciertos elementos: las competencias, el perfil docente, las habilidades de pensamiento, etc. Allí se construyen continuidades entre los artículos porque consideran que, al momento de enseñar filosofía, es necesario traer a colación ciertos conceptos.

Una de las grandes recurrencias que muestra esta investigación, entre los diversos artículos investigados, es que la categoría subsidiaria *modo de vida* está presente de forma constante en la enseñanza, la didáctica, el aprender y la educación filosófica. Si bien en términos cuantitativos hay significativas diferencias frente a su aparición, queda claro cómo es un concepto que se hace sustancial al momento de hablar de enseñanza de la filosofía. Esto es lo que se podría llamar un rumbo. Frente a la multiplicidad de enunciados que se presentan en este balance, se muestra que un elemento recurrente al momento de pensar la enseñanza de la filosofía es que esta se debe hacer como la puesta en marcha de un modo de vida.

El capítulo dedicado a la exposición teórica de la enseñanza de la filosofía indica que, en los artículos consultados, lo que se procura es reivindicar las relaciones entre filosofía y vida fuera del aula, para construir herramientas que permitan vivir bien desde el cuidado de sí y de los otros. Pensar la enseñanza de la filosofía como un modo de vida establece relaciones interesantes con la posibilidad de una enseñanza de la filosofía que sea emancipadora. Por su parte, la exploración que se realizó en la categoría didáctica muestra menos recurrencias en la posibilidad de ver las conexiones entre modo de vida y filosofía, sin embargo se indica que las afinidades entre discurso filosófico y los problemas de la vida cotidiana son una relación entre habilidades de pensamiento y competencias.

Aquí, modo de vida es entendido desde la perspectiva de un saber hacer en la vida cotidiana más que como un ejercicio de comprensión y transformación de sí. Para la educación filosófica, la filosofía debe ser un modo de vida que permita construir otros sentidos frente al saber y el conocimiento, a su vez que desarrollar

capacidades para la resolución de problemas. La puesta en práctica de una filosofía como modo de vida tiene que ver también con la adquisición de competencias para llevar una vida en sociedad como un individuo ético que sea capaz de vivir en comunidad.

Por último, para la categoría *aprender filosofía*, la subcategoría modo de vida es una de las más reiteradas. Se entiende como modo de vida la experiencia de conocimiento y transformación de sí que se despliega en la cotidianidad del aula y más allá de ella. Además se indica que enseñar filosofía desde la perspectiva del modo de vida tiene que ver con la transformación de los sujetos, por lo que no se enseñan contenidos sino ejercicios. Estas son, a grandes rasgos, las descripciones que se han reunido en torno al modo de vida, categoría sobre la que se traza el rumbo de la enseñanza de la filosofía, aun con los diversos matices con los que cada perspectiva aborda el tema.

Esta gran continuidad, este rumbo que plantea esta investigación se debe a una razón sencilla, no respecto al concepto sino respecto a la metodología. Todo el proyecto apunta hacia un mismo problema: recoger las voces que indican qué es lo que pasa o qué es lo que debe pasar cuando se enseña filosofía. Foucault afirmaba que su problema siempre había sido el sujeto y que las diversas etapas metodológicas de su filosofía intentaban hacer una aproximación al problema del sujeto, desde el saber, el poder y la ética. Algo similar ocurre con el desarrollo de este proyecto, conceptos y artículos tienen que ver con la posibilidad de pensar el sentido de la filosofía cuando se intenta enseñarla.



PARTE II

DISCUSIONES

Encuentro y discusión: a manera de introducción

Una de las connotaciones del término encuentro hace referencia a reunirse o salir a recibir a alguien. Implica una actitud, un desplazamiento, para salir al encuentro y, aún más interesante, se trata de un encuentro que no tiene la pretensión de regresar al mismo lugar del que se partió. Por el contrario, el efecto de ese desplazamiento es el distanciamiento del punto originario de partida. En este sentido, el encuentro implica un cambio de dirección, un desacomodamiento. No obstante, en esta acepción del término, son aquellos que salen al encuentro quienes cambian de lugar mientras que aquel que es encontrado, recibido, no necesariamente ha debido modificar su rumbo e, incluso, estará en condición de retornar al lugar del que proviene. Esta es la acepción muy singular del vocablo griego *apantesis* (ἀπαντή) que se funde en nuestro concepto de encuentro en las márgenes del encontrar, del recibir. Es un encuentro entre un sujeto que es esperado y el grupo que le espera.

Sin embargo, el encuentro que tuvo lugar en el *Primer Seminario Internacional Filosofía y Enseñanza* adquiere una nueva característica que escapa a esta acepción unidireccional del encontrar. Es un encuentro que asume un tono diferente por cuanto ha tenido como efecto no tanto la espera como la alteración, la conmoción, la afección constante. Hemos coincidido en un espacio y lugar para, en la radicalidad de la experiencia de acuerdo con Foucault, no salir siendo los mismos.

De esta manera, las contribuciones y debates establecidos han sido propiciados con el fin de reconocernos para reinventarnos. Los aportes de los académicos nacionales e internacionales nos han permitido exponer-nos para re-hacernos. Las exposiciones de los colegas de la región iberoamericana no sólo nos han permitido

consolidar el proyecto común iniciado desde la pregunta por la enseñanza, sino que, como efecto de contragolpe, nos ha permitido nutrir nuestras reflexiones y reencaminar la ruta.

En este sentido, el encuentro del cual son testigo y, a la vez, resultado las páginas que siguen, se ha complementado con el acento de la *discutere* de procedencia latina. El vocablo latín del que se deriva nuestro término “discusión” significa, literalmente, “sacudir algo para separarlo”. *Dis* prefijo latino que quiere decir separar y *quaterere* que, por su parte, se traduce como sacudir. Los romanos, por ejemplo, sacudían las plantas para intentar separar la raíz de la tierra con el propósito de revisar qué tan fuertes eran las raíces de dicha planta. A ello hacía referencia la voz *discutere* y esto es, precisamente, lo que hacemos cuando discutimos: sacudir las ideas para examinar qué tan fuertes son sus argumentos, sus raíces.

Así las cosas, el Seminario ha sido un encuentro para discutir. Más que una reunión para coincidir en un lugar y tiempo común, este espacio se ideó para propiciar el encontrarnos; esto es, para vernos en los ojos y las palabras del otro, reconocer nuestras cercanías y distancias, ver lo que somos y lo que no somos y, sobre todo, dejarnos impregnar, afectar, por la presencia y la voz de ese otro. Nos encontramos para no salir los mismos. Nos encontramos para confrontarnos con los otros y con nosotros mismos.

Hay algo más en el uso del vocablo *discutere* que vale la pena señalar. Lucilio emplea la expresión en el sentido de quebrar, golpear, hacer pedazos. César y Tito Livio la usan para señalar la acción de abrir una hendidura en la muralla. Una brecha para atravesar la maciza fortificación. Y Cicerón termina por usar el vocablo en el sentido de *discussio* refiriéndose a un examen atento, exhaustivo y escrutador de las cosas para estar en disposición de separarlas y distinguir las.

Toda esta polivalencia expresa muy bien el sentido de nuestro encuentro-discusión. El propósito de este evento no ha sido otro que romper las certezas y las creencias para evitar que se hiciesen inamovibles; quebrar la rigidez a las que nos puede conducir el aislamiento y el ensimismamiento con el fin de poder observar,

contemplar y acoger otras posibilidades, otras miradas, otras preocupaciones. En definitiva, ha sido la oportunidad para examinar nuestros planteamientos y elaboraciones, escrutar los horizontes y miradas desde las que proyectábamos nuestras reflexiones y distinguir algunos elementos e inquietudes constitutivas de los tópicos por los que hemos apostado en esta investigación. Tópicos que coinciden con los que componen este segundo apartado: enseñanza de la filosofía, didáctica de la filosofía, educación filosófica y aprender filosofía.

Encuentro que opera como escenario en el ejercicio de dar forma a nuestras inquietudes en torno la filosofía y su enseñanza y que permite enriquecer nuestras amistades sin la cual la academia se hace fría, inútil y tediosa. Sea este el momento de agradecer nuevamente a nuestros amigos y colegas que han aceptado la invitación a participar en este proyecto, en este libro, en este transitar.

Óscar Orlando Espinel Bernal
Óscar Pulido Cortés

CAPÍTULO 7.

Abecedario de infancias: entre educación y filosofía¹

Walter Omar Kohan²

Primeras palabras

Antes de comenzar el abecedario me gustaría agradecer mucho la invitación del Laboratorio de Educación, Cine y Audiovisual, de la UFRJ, de la Facultad de Educación y del programa de Posgraduación en Educación de la UFRJ, del equipo que coordina Adriana Fresquet, y agradecer la oportunidad, la presencia de ustedes. La oportunidad de hacer un trabajo que, pienso, es infantil, o sea, esa idea de hacer un abecedario, de crear palabras y dar un sentido a las palabras tiene mucho que ver con la filosofía y con la infancia. Y si ustedes no perciben eso ahora, no hay problema, pero espero que después del abecedario eso quede más claro,

-
- 1 Capítulo de investigación cedido por el autor para el libro *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica*, en el marco 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. Este abecedario es un trabajo conjunto entre el Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias (NEFI) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y el Laboratorio de Educación, Cine y Audiovisual (LECAV), de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), bajo la coordinación de Adriana Fresquet que viene grabando abecedarios audiovisuales desde 2012. Transcribo aquí los más de cien minutos de grabación realizados en abril de 2017 en el auditorio Pedro Calmón de la Facultad de Educación de la UFRJ ante la presencia de unas 50 personas. La composición de las letras estuvo a cargo de Adriana Fresquet, Fabiana Martins, Simone Berle y Vanise Gomes. Durante la grabación, realizada en portugués, los asistentes propusieron algunas palabras. La traducción al castellano es de Malvina Argumedo (A-L) y Martina Victoria (M-Z). El abecedario se encuentra en su versión completa, en portugués, subtítulo en castellano en: <https://www.youtube.com/watch?v=NRNNicNYImU>
 - 2 Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Investigador del CNPq y de la FAPERJ. Actualmente investigador visitante en la University of British Columbia (Canadá), beca PDE CNPq (2017-8). Correo electrónico: wokohan@gmail.com

porque algunas palabras del abecedario serán infancia y filosofía. Y también quiero aclarar que haré el abecedario en portugués, aunque me sentiría más a gusto de hacerlo en castellano -que es mi lengua materna-, por varias razones: una, porque va a ser grabado aquí con ustedes y la lengua de ustedes es el portugués; otra, porque estamos en Brasil y, sobre todo, también porque estamos en dos universidades públicas, la UFRJ y la UERJ que merecen, pienso yo, un respeto que hoy no están teniendo. Entonces, por lo menos, que se lea en este hablar en portugués, aún con acento, con algunos errores, un gesto de respeto por las instituciones que habitamos.

A de Amistad

Podría ser también afectividad porque la amistad es una forma de afecto; la amistad es una afectividad que está en la filosofía y está en la infancia. La filosofía es, sobre todo, afecto y, sobre todo, amistad. Ustedes saben que la palabra griega *philosophia* está compuesta de *sophía* que significa saber y *philos* que significa amigo. Por eso, tal vez, escogí amistad. Pero podría haber escogido también afectividad. O amor, que es muy próximo también de la *philía*; la *philía* griega se traduce por amistad o por amor, que en griego también se dice *êros* o *agapé*, que también podrían haber sido escogidos. Amistad o afectividad porque la filosofía es una forma de amistad: por un lado, hacemos filosofía para ser amigos, pero también porque somos amigos. La amistad es un sentido y una condición de la filosofía. Se hace filosofía con amigos y se hace filosofía para volverse amigos. En su abecedario, Deleuze dice de la palabra amistad que habla de ella en la palabra fidelidad porque ya tenía ocupada la A con animal... entonces, es eso lo que acontece también cuando creamos un abecedario y va a acontecer con este también: hablamos de algunas palabras en otras porque ya hablamos de otra palabra en la letra que la inicia. Él dice que dos amigos son dos personas que cuando se encuentran dicen: vamos a reír juntos. Lo que hace a una amistad es el compartir de la risa. Y yo pienso que Deleuze podría haber dicho: dos amigos son aquellos que dicen: vamos a pensar juntos. De forma tal que la amistad como forma de encuentro, hace parte de la filosofía y hace parte también de la infancia, incluso no estando contenida en su etimología. Dos amigos infantiles son aquellos que

rien juntos y piensan juntos, sea a través de la infancia, sea a través de la filosofía. Y otra cosa más, al respecto de la amistad. Dije que la filosofía es una forma de amistad. Un amigo napolitano, Giuseppe Ferraro, dice que la filosofía es un saber sin contenido. La filosofía no es *sophía*; ella es *philo-sophia*. Es amistad por el saber y también saber de la amistad, saber del afecto, saber del amor. Sócrates, que no sabía a no ser que no sabía, en el Banquete reconoce que hay una única cosa de la cual él sabe y esa cosa es *tà erotikà*, las cosas del amor. O sea, la única cosa que Sócrates puede saber, la única cosa que la filosofía puede saber es el amor, o el afecto, o la amistad. O sea, la filosofía si es un saber, es un saber de relación, es un saber de afectividad. La única cosa que puede saber el filósofo es saber amigar...saber amistar, saber ser amigo, saber amar porque sólo a partir de ser amigo, de amar, es que se puede estar dentro de la filosofía.

Fabiana: Walter, hicimos una selección de palabras para vos. Y la letra B no es lo que teníamos pensado. Ahora, aquí, cambiaste rápidamente, como un niño que juega y rápidamente comienza a inventar una nueva forma de jugar. Y ahí vos jugaste con una palabra y cambiaste la palabra. Y yo te dije: adoré esa palabra. Ese juego que hiciste. Y vos cambiaste jugando y jugaste. Y dijiste... anotaste: burbuja. ¿Por qué?

B de Burbuja

Porque creí que jugar y juego eran mucho para mí³. Y pensé en burbuja que también me gustó mucho. De hecho, había varias palabras relacionadas con el fútbol y terminó no quedando ninguna. Y estoy avergonzado. Porque había pensado en fútbol, en Maradona, en Vélez, y todas fueron desconsideradas...en verdad yo no había pensado en ellas, pero me fueron sugeridas y las había escogido, inicialmente, pero después creí que era muy personal...y no quedó ninguna. En la B elegí burbuja porque encontré un texto de Gabriel Cid sobre una burbuja de jabón en un libro que se llama Abecedario de Creación Filosófica donde él hace una referencia a Fernando

3 En portugués, jugar y juego comienzan con b: brincar, brincadeira

Pessoa, con el pseudónimo de Alberto Caeiro, del Guardador de Rebaños. Me pareció bonita y creí que vale la pena dar cierto lugar a la belleza. Voy a leerla para ustedes. Dice así:

Las burbujas de jabón que este niño
Se entretiene al largar de una pajita
Son traslúcidamente toda una filosofía.
Claras, inútiles y pasajeras como la Naturaleza,
Amigas de los ojos como las cosas,
Son aquello que son
Con una precisión redondita y aérea,
Y nadie, ni siquiera el niño que las deja,
Pretende que ellas son más de lo que parecen ser.
Algunas casi no se ven en el aire lúcido.
Son como la brisa que pasa y apenas toca en las flores
Y que sólo sabemos que pasa
Porque algo se aligera en nosotros
Y acepta todo más nítidamente.

Entonces, pensé que sería bueno incorporar las burbujas de jabón porque son algo que un niño hace...porque son una filosofía toda; hay toda una filosofía en las burbujas de jabón...porque son claras, inútiles y pasajeras como la infancia y la filosofía...porque son aquello que son y porque nadie pretende que sean más de lo que son y porque son como la brisa que sólo sabemos que pasa porque algo se aligera en nosotros y pienso que la filosofía y la infancia pueden ser dos formas de aligeramiento que las burbujas de jabón simbolizan y adoraría pensar que esta letra y este abecedario sean una forma de aligeramiento.

C es Che Guevara

Habíamos pensado también en caminar o en caminante. Y el Che Guevara, de cierta forma, es un caminante. Es un símbolo, es un mito, es un extranjero, es un otro. Es alguien que como dijeron los zapatistas, camina no para llegar a una tierra prometida, sino que camina porque el propio caminar es revolucionario, porque la revolución está en el camino y no en el punto de llegada. Escogí

al Che Guevara también porque es una tensión entre el ideal y lo real, entre lo posible y lo imposible, entre la revolución deseada y la revolución instituida. Y también porque pensé que podría compartir con ustedes dos frases de él que para mí son importantes para pensar la infancia, la educación y la filosofía. Frases conocidas que ciertamente ustedes deben conocer. Una es: “sin perder la ternura jamás”, que es importante dicha por un revolucionario porque a veces tenemos la impresión de que las cosas en la política deben ser secas, deben ser sin gracia, deben ser sin ternura. Y tal vez, este sea el primer movimiento de una revolución: no perder la ternura. Y otra frase que quería compartir del Che Guevara es: “la única derrota es no continuar luchando”. Yo no sé si porque hoy la UERJ, que yo habito, vive un momento extremadamente difícil, y no sólo la UERJ, Brasil, la universidad pública en general, la educación pública y no sólo Brasil, toda América Latina. Pensé que valdría la pena recordar que lo que hace una victoria, una derrota, no es algo que tiene que ver con los resultados, que tiene que ver con objetivos, que tiene que ver con metas, sino que tiene que ver con la forma de luchar y, sobre todo, con el no desistir. Hacer de la lucha no apenas un instrumento para un fin, sino hacer de la lucha la propia vida.

D de dar

Pensé en dar porque dar es sumamente importante en la educación, en la vida. Dar es una cosa muy importante que un profesor hace y una cosa también, en cierto sentido, imposible. Derrida dice eso en un seminario que se llama Dar (el) Tiempo. Dar es imposible, dice Derrida. Como dice más o menos de la hospitalidad. Porque un dar de verdad, un dar absoluto, sería un dar que no esperase ninguna cosa a cambio. Sería un dar sin expectativa de recibir. Y, de hecho, es una cosa casi imposible para un profesor, dar sin esperar recibir algo. Pero, entonces, es interesante dar porque es imposible y pienso que en la filosofía, lo imposible es más necesario que lo posible; pensar a partir de lo imposible. ¿Y qué cosas da un profesor, un educador? Da muchas cosas. Pero yo escogería una cosa que el profesor da, entre todas las otras. Que es también otra cosa imposible. O sea, que es una doble imposibilidad. Escogí el propio título del seminario de Derrida que es “dar el tiempo”. Porque si hay alguna cosa que nadie

tiene, que nadie puede dar, es el tiempo. Porque el tiempo no es de nadie. Nadie puede atribuirse la propiedad del tiempo. Aunque algunos digan “yo no tengo tiempo para eso”, “no tengo tiempo para aquello”, el tiempo no es de nadie y entonces si hay algún dar que es más imposible que otros dares, es el “dar el tiempo” porque es imposible por el dar y es imposible doblemente porque el tiempo no se puede dar ni recibir. Y entonces, en esta doble imposibilidad yo pienso que dar el tiempo es tal vez la cosa más bonita que un profesor puede darse para sí mismo. Porque es dar lo que no se puede hacer y dar lo que no se puede tener, lo que no es de nadie, lo que es de todos. Entonces dar el tiempo sería como un símbolo de la doble imposibilidad de compartir con otros lo que no es de ninguno y es de todos.

E de Escuela

Escuela es una palabra de origen griego, *skholé* y es una etimología que ha sido trabajada por muchos autores. Desde el siglo XIX, Simón Rodríguez, por ejemplo, el maestro de Bolívar, trabaja de una forma muy bonita la etimología de escuela, trabaja con la traducción latina de *skholé* que es *otium*; los latinos han traducido *skholé* por *otium*, o sea, ocio, tiempo libre. Y Simón Rodríguez dice: “digan lo que ustedes quieran a aquellos que hacen negocio con la escuela, nunca dirán lo suficiente”, porque quien hace negocios con la escuela hace una antiescuela. Niega lo que la escuela es. Niega el ocio, el tiempo libre, que hace de una escuela una escuela. Entonces, en este sentido, la escuela como tiempo libre tal vez sea lo que habita toda escuela, pero que no siempre la escuela como institución puede realizar. Pero no sólo de la escuela la *skholé* es el trasfondo: en otro diálogo de Platón, Sócrates dice que la escuela, la *skholé* es una condición de la filosofía. Para conversar con Fedro, buscan varias condiciones de tiempo, espacio y temperatura, y dentro de ellas la *skholé*. Y dice Sócrates que sin *skholé*, sin tiempo libre no hay filosofía. Esta es una pregunta que se hace mucho sobre la relación entre escuela y filosofía, porque a veces se piensa que, en la escuela como institución, la filosofía no encuentra condiciones para su realización libre; que la escuela, como institución, volvería imposible el ejercicio libre del pensamiento que la filosofía exige.

Pero, en otro sentido, la escuela como *skholé*, es la propia condición de la filosofía. Y, tal vez, para continuar un poco con el tiempo, la escuela como *skholé* y la filosofía, comparten la misma experiencia con el tiempo. Hay filosofía porque hay tiempo libre. O sea, hay filosofía porque hay *skholé*. Hay filosofía porque hay escuela.

F de filosofía

Hablé de la filosofía un poquito, en el caso de la letra A, de la amistad; que la filosofía es afecto. Ahora, en el caso de la F, ustedes verán que en varias letras voy a remitirme de una hacia otra porque los conceptos de las letras están interconectados. Y voy a hablar de la filosofía como infancia. Se habla mucho de la relación entre filosofía e infancia, filosofía y niño. Se dice filosofía para niños, filosofía con niños, niños en la filosofía, que es una expresión que utiliza un amigo en la filosofía y en la infancia, que es Giuseppe Ferraro, napolitano. Pero yo prefiero tomar una expresión de Jean-François Lyotard que dice así: “la filosofía es la infancia del pensamiento”. Entonces, quiero hablar de la filosofía como infancia. La filosofía es infancia, y es infancia, dice Lyotard, por dos razones. Después yo voy a agregar dos más cuando llegue la hora de la infancia, porque ahora que hablamos de la filosofía como infancia, después, en la hora de hablar de la infancia, voy a hablar de la infancia como filosofía. Pero la filosofía es infancia por dos razones, dice Lyotard. La filosofía es infancia por la posibilidad, porque en la infancia todas las formas de vida son posibles. Porque la infancia es la afirmación en el inicio de la vida de que todas las formas de vida son posibles. Y la filosofía es la expresión de la posibilidad en el pensamiento. Hay filosofía porque es siempre posible pensar de otra manera, y sólo hay filosofía porque es posible pensar de otra manera. Cuando alguien dice que no es posible pensar de otra manera, no hay filosofía. Así como cuando alguien dice que no se puede vivir otra vida no hay infancia. Entonces la filosofía y la infancia son afirmaciones de la posibilidad, en la vida y en el pensamiento. Y la filosofía también es infancia, dice Lyotard, por la precariedad. Son dos formas de precariedad: infancia y filosofía. Somos arrojados en la infancia, precarios. Si alguien no nos alimenta, no sobrevivimos. La vida nace precaria en la infancia. Y en el pensamiento la filosofía

también muestra o expresa la precariedad del pensamiento. Por ejemplo, a través de una pregunta. Se dice mucho que la filosofía pregunta, cuestiona; que se interesa por las respuestas, pero más por las preguntas y que la filosofía sobrevive a partir de sus preguntas. ¿Y qué es una pregunta sino la precariedad del pensamiento? Sino la muestra de que ningún pensamiento puede afirmarse por sí mismo y que apenas lo cuestionamos, todo pensamiento puede ser de otra manera. Entonces, filosofía e infancia son formas comunes de precariedad y de posibilidad o lo que es lo mismo, la filosofía es infancia por ser como ella, precaria y posible.

Fabiana: ¿Gracias o gracia? Comenzaste hoy el abecedario diciendo que optaste por hablar en portugués. Y ahí escogiste justamente una palabra que no tiene una traducción exacta en el portugués. Habíamos conversado un poco y escogido la palabra generar. Y ahora, entonces, cambiaste y escogiste gracias o gracia, que es una traducción un poco difícil de ser hecha en el portugués. Entonces encontré bastante curiosa y delicada esa decisión tuya. Si pudieses hablar un poco para nosotros sobre esa opción, en la letra G de gracias.

G de Gracias

Gracias, también por eso. Por mostrar cómo la traducción es difícil y cómo existen los “falsos amigos”. Que son las palabras que parecen las mismas, pero que son diferentes; se escriben de la misma forma pero significan cosas diferentes, que hay muchas en portugués y castellano. Nosotros padecemos mucho al inicio, aquí en Brasil con los falsos amigos. Por ejemplo, la palabra embarazada que en español significa gravidez y en portugués una cosa bien diferente. O la palabra exquisito, que en castellano se dice por ejemplo de un alimento que nos gusta mucho, que es muy sofisticado, y que en portugués es una cosa “extraña”. Gracias y gracia tienen que ver con eso, porque las gracias eran unas diosas griegas, las *Chárites* que significaban o simbolizaban el encanto, la alegría, la belleza. Entonces tal vez de ahí es que viene el sentido de la gracia como el de la persona graciosa, de la persona que tiene alegría, que tiene belleza, que se siente bien en el mundo. Y gracias...pero yo prefiero

gracias a “obligada”, porque obligada tiene la obligación, tiene el ganado (“gado”) y tiene la pelea (“briga”) adentro; y la gracia tiene belleza, tiene alegría, tiene delicadeza. Y pensé que era importante también dar un tributo a la palabra gracia, por un lado, por lo gracioso de hacer un abecedario, en el sentido de la alegría, de la sutileza. Y también me acordé de la música de Violeta Parra, la chilena, “Gracias a la vida, que me ha dado tanto” porque es una forma también bonita de expresar lo que puede hacer un profesor, porque son dos condiciones: la de tener gracia y la de agradecer a la vida por haberlo colocado, a él o a ella, en esa condición de privilegio.

H de Heráclito

Aquí también hablamos de dos palabras con E que ya fue ocupada por la escuela, que son espera y esperanza, que fue una de las palabras pedidas aquí. Voy a hablar del fragmento 18 de Heráclito que dice así: “Si no se espera lo que no se puede esperar, no se lo encontrará porque es inencontrable y sin camino”, “sin camino” en griego se dice aporía, con esa a que significa sin. “Si no se espera lo que no se puede esperar...” parece una contradicción porque, en principio, pensamos que es para esperar lo que se puede esperar. Pero justamente es esa la gracia del fragmento de Heráclito, volver a las gracias. La gracia de la filosofía: pensar lo impensable. No lo impensado. No esperar lo inesperado. Sino lo inesperable, lo que no es para ser esperado. Porque de hecho esta es la verdadera espera, la que no espera lo que se dice o lo que se tiene que esperar. O lo que se esperó y no se alcanzó, pero todavía se espera que pueda llegar algún día. Justamente la gracia de la filosofía...y pienso que en este sentido, Heráclito es un infante no sólo porque está en el inicio cronológico de la filosofía, sino porque la recrea donde ella llega a su límite, donde parece que no es posible pensar más. Donde parece que se torna imposible pensar. Pero, al contrario, ahí se hace necesario pensar. Donde parece como ahora que no hay más esperanza, es justo en este momento en el que es preciso afirmar la esperanza, donde lo imposible se torna necesario. Entonces esperar lo que no se puede esperar. En griego es la misma palabra que esperanza, elpís, espera. Y también pienso yo, es como una condición

de un docente, de un profesor, de un educador o una educadora, la espera. La atención. Que es otra palabra que podríamos haber elegido para la letra A. Un profesor o una profesora, yo diría que es alguien que espera. Y que espera justamente lo que no se puede esperar, lo que la sociedad, la institución, el mundo afuera parecen querer decir que no es de esperar. Pero es justamente la única cosa que el profesor precisa: no dejar de esperar lo que no se puede esperar, para poder ser un profesor de verdad.

I de Infancia

Como prometí, así como hablé de la infancia en la filosofía, voy a hablar ahora de la infancia como filosofía. Lyotard dice: la filosofía es la infancia del pensamiento. Yo diría: la infancia es la filosofía del pensamiento. Por dos razones, yo diría: una, la primera, porque la infancia y la filosofía son dos formas de extranjería. Nos acostumbramos a oír que la infancia a partir de su etimología, es la ausencia de lenguaje. Pero en verdad la infancia no es ausencia, es presencia de una lengua extranjera, de una lengua que no se puede o no se quiere oír, o no se puede o no se quiere aprender. Por eso se quiere formar la infancia, para traer a la infancia a la lengua que pensamos que no tiene y carece, pero de hecho, sin hacer el movimiento de intentar aprender la lengua extranjera de la infancia, la lengua infantil extranjera. De la misma forma, la filosofía es una forma de extranjería del pensamiento. La filosofía, desde Sócrates, pensamos, que nada sabe. Lo que un filósofo sólo sabe es que nada sabe. Pero eso no es no saber, eso es una otra forma de saber, eso es un saber del no saber. Es un saber que sólo puede afirmarse en tanto un saber del no saber. Pero que es un saber de extranjero, no es una ciencia de saber. De la misma forma, la filosofía cuando se enseña como disciplina, que es también una dimensión importante de afirmar como presencia en la enseñanza media, muchas veces los profesores de filosofía dicen que se sienten extranjeros, que hablan una otra lengua de la lengua de la escuela. Es como si la filosofía, todavía como disciplina, hablase una otra lengua que el resto de los saberes. Y la filosofía es infancia y la infancia es filosofía no sólo por la extranjería. También son dos formas de intimidad en la vida y en el pensamiento. Hay un poema muy bonito de Manoel

de Barros en el libro que se llama *Infancia, memorias inventadas*, el número catorce que tiene como título *Achadouros*, donde Manoel de Barros dice que el tamaño de las cosas depende de la intimidad que tenemos con ellas. Por eso, en la infancia, vemos las cosas de un tamaño mucho mayor, porque tenemos una intimidad muy grande con las cosas. En la filosofía es lo mismo. Una idea que para muchos puede ser banal e insignificante, en la filosofía es extremadamente importante porque tenemos una gran intimidad con ella. La filosofía y la infancia dan importancia a los detalles, a las cosas pequeñas que parecen sin importancia. Pero que crecen, que se vuelven muy grandes por la intimidad con la que se viven. Entonces la infancia es la filosofía del pensamiento, porque en la infancia y en la filosofía un detalle hace un mundo. Y una cosa que aparentemente no tiene importancia es la más importante de todas y no se puede continuar sin pensarla, sin vivirla. Entonces, la filosofía es la infancia, y la infancia es la filosofía del pensamiento.

J de Jamás

Son varias palabras que tienen que ver con el tiempo...Fernando mira con cara extraña como si dijese ¿cómo jamás? Parece que es la negación del tiempo. Es...en ningún tiempo...después de que hemos afirmado casi todo el tiempo que el tiempo no es de nadie porque él es de todos, ahora J como jamás que es ningún tiempo. Y la J y el jamás son también la letra para decir justamente lo que no podemos aceptar, lo que queda fuera, lo que si habilitamos no hay infancia, no hay filosofía, no hay educación. Y escogí la expresión *Temer Jamás*, que prefiero más que *Fuera Temer* o *Temer Fuera*, porque el (a)fuera es un espacio muy importante. El (a)fuera es un espacio que nosotros queremos para la infancia, para la filosofía, para el pensamiento, para la educación. No es el centro lo que nosotros queremos. Es el (a)fuera, el margen. El (a)fuera es un sitio, un espacio extremadamente importante para temer. No se puede temer el (a)fuera. Al contrario, queremos decir *Temer Jamás* porque no hay filosofía, no hay infancia, no hay pensamiento cuando hay temor. Cuando se teme. Por lo tanto, temer no entra ni en la infancia, ni en la educación, ni en la filosofía. ¡Por eso, TEMER JAMÁS!

K de Kairós

El tiempo. Y el tiempo...no soltamos el tiempo. *Kairós* es una de las varias palabras griegas para decir tiempo. Se traduce como oportunidad, es el tiempo de la oportunidad. *Kairós* era sumamente importante para los griegos, por ejemplo, en la medicina. O sea, el momento oportuno de tomar una medicación, de hacer una intervención. Y muy importante también era para los militares de guerra. El momento oportuno para invadir, para responder a un ataque, para atacar a otro país. Extremadamente importante en la retórica: un momento, hay un momento, para decir una palabra. Es un tiempo que sobrevuela, dice Deleuze, de *kairós*. Es un tiempo que no es el tiempo del presente, pero es un tiempo que parece estar esperando el presente para poder acontecer. Y...hay otras dos palabras para tiempo en griego, una es *Chrónos*, que es un tiempo más cuantitativo. Aristóteles define *chrónos* en la Física como el número del movimiento según el antes o el después. O sea, es el movimiento enumerado, el movimiento sucesivo, consecutivo e irreversible. *Chrónos* es el tiempo del reloj, el tiempo de la escuela como institución, de los meses, de los calendarios, de los semestres, de los grados, del currículo, de la planificación. Y...hay un tercer tiempo al que voy a dedicarle un poco más de atención porque es el tiempo de la infancia. Es gracias a Heráclito, dos palabras que ya hicimos. Heráclito dice en el fragmento 52 así: *Aión país paízon*. *Aión* es la tercera palabra para tiempo; se traduce como tiempo. Es un tiempo que no es *Chrónos* y no es *Kairós*; no es ni el tiempo cuantitativo ni el tiempo cualitativo de la oportunidad, del momento oportuno. *Aión*, dice Heráclito, *país paízon*. *País* es la palabra griega para niño, una de las palabras que los griegos usaban para decir niño, que tiene que ver con el alimento. Ella viene del radical *pa*, de donde viene *paideia* que es educación, pero es también alimentación, cultura, lo que se hace, lo que se da a un niño. Entonces *paízon* es el verbo de niño, o sea, si fuésemos literales deberíamos decir "el tiempo es un niño que niñea". *Aión*, el tiempo, en tanto *Aión*, es un niño niñeando, haciendo lo que hace un niño. *Aión* es el tiempo de la infancia, el tiempo infantil. Un niño, en tanto infante, no habita *Chrónos* y no habita *Kairós*, es inoportuno. Y no sabe del reloj, no sabe de los minutos, no sabe de las horas, no sabe de los años. El tiempo de *Aión* es el tiempo del juego, es el tiempo de las burbujas

de jabón. Y es también el tiempo de la filosofía, del pensamiento, es también el tiempo de la escuela como *skholé*: el tiempo libre. Entonces vean dónde se encuentran, gracias a Heráclito, la infancia, la filosofía, la escuela como *skholé*: en el tiempo aiónico, en el tiempo de niñear. O sea, aquí podemos decir que la filosofía es la infancia del pensamiento también porque comparte la misma experiencia temporal de la infancia. Y podríamos afirmar también que la infancia es la filosofía del pensamiento porque la infancia es una experiencia del pensar temporal que sólo se tiene cuando se deja la puerta abierta a la filosofía.

Fabiana: Walter, de tantas palabras que escogimos, una que me llamó la atención fue justo la que vos escogiste. Y me parece curioso porque en la letra D escogiste dar y hablaste sobre el papel del profesor. Y también en la G de gracias y gracia, también hablaste del profesor y, en F de filosofía, también hablaste del profesor de filosofía y en la J de jamás también del papel del profesor; y en la letra L escogiste Lipman que fue tu profesor-maestro, con quien estudiaste parte de muchos de los conceptos que están aquí, ¿no? Alguien que caminó junto con vos, por quien sabemos que tienes mucha admiración y con quien también estuviste pensando junto y tuviste tu libertad de pensamiento para pensar también diferente, ¿no? Cuando traes sus antinomias y afirmas de una manera tan clara y aparece Lipman aquí en el abecedario y aparece justo en el medio del abecedario, casi en la mitad, no me parece casual. Me parece absolutamente necesario. Una cosa a ser pensada.

L de Lipman

En un abecedario de infancia, educación y filosofía, Lipman es necesario. Es también un gesto de gratitud, de gracias, de homenaje porque Lipman, pienso, fue un divisor de aguas para pensar las relaciones entre filosofía, educación e infancia no sólo en mi vida, sino de un modo general. Sacó la filosofía de un lugar más académico, más disciplinar, más enclaustrado. Y sacó también la infancia, a los niños, de un lugar más estudiado, más psicologizado, hacia un lugar más abierto al ejercicio y a la experiencia del pensamiento. Entonces, a mi entender, es un antes y un después de las relaciones

entre infancia, educación y filosofía. Y también es alguien que hace de la filosofía un ejercicio que sólo se puede hacer con otros. O sea, la filosofía ya no es más como en la historia del pensamiento Occidental, alguna cosa individual, alguna cosa que el filósofo hace, sino que es, recuperando esa tradición socrática, algo que se hace con otros. Y vamos a volver en otras letras, vamos a volver en la P de profesor. Y yo sintetizaría ese retorno a Lipman en una frase que él dice en el libro "La filosofía va a la escuela". Él dice así: "toda verdadera filosofía es educativa y toda verdadera educación es filosófica". Para mí, es una frase inspiradora porque en el campo de la filosofía muchos filósofos desprecian la educación, la consideran una cosa menor. En muchas facultades de filosofía se estimula que los estudiantes se vuelvan investigadores. Y cuando algunos consideran que no son suficientemente buenos para investigar, entonces dicen "ahora usted puede ser profesor". Ellos hacen un perjuicio muy grande para la educación, para la filosofía y para sí mismos. Pero Lipman dice exactamente lo contrario: si usted desea ser un buen filósofo, no puede prescindir de la educación. Y si usted quiere ser un buen educador, no puede prescindir de la filosofía. Lo que me parece inspirador porque llega un punto que es hasta difícil de diferenciar: ¿dónde comienza la filosofía y dónde comienza la educación? ¿Quién es Sócrates: es un profesor de filosofía?, ¿es un filósofo?, ¿es un educador que filosofa? Entonces Lipman, a mi modo de ver, simboliza también eso: que la filosofía no puede no ser educativa y que la educación no puede no ser filosófica, y que la infancia, tal vez, es el espacio donde la filosofía más plenamente se torna educación y la educación más plenamente filosofía.

M de las Madres de Plaza de Mayo

Hay algunos rasgos de Argentina en el abecedario. Intenté dejar los más nobles, que son las Madres de Plaza de Mayo y el Che Guevara. Tenía a Maradona o Vélez que no son menos nobles. Pero necesitaría más tiempo para mostrarles, con toda la campaña de Globo detrás, por qué Maradona merecería estar en el abecedario. Hay otros, pero la Madres llegan más hondo. Y le llegan a cualquiera. No solamente a los que nacimos en Argentina. Voy a leer dos frases de Hebe de Bonafini que es una de las Madres fundadoras

que comenzaron a caminar, también caminantes las Madres, en la Plaza de Mayo para pedir por sus hijos, en la época de la dictadura militar con sus hijos desaparecidos. La primera Frase dice: antes del secuestro de mi hijo yo era una mujer como cualquier otra. Una ama de casa simplemente. Yo no sabía muchas cosas, no me interesaba. La cuestión económica, la situación política de mi país, yo era totalmente ajena a todo, indiferente. A pesar de eso, desde el momento que desapareció mi hijo, el amor que yo sentía por él, el afán de buscarlo hasta encontrarlo, por rogar, por pedir, por exigir que me lo devolviesen, el encuentro y las ansias compartidas con las otras madres que sentían el mismo deseo que yo, me pusieron en un mundo nuevo, me hicieron saber muchas cosas nuevas que no sabía, y que no me interesaba saber. Ahora me voy dando cuenta que todas estas cosas, por las que muchos no se preocupan, son importantísimas, porque de ellas depende el destino de un país entero. La felicidad o la desgracia de muchas familias. Entonces, elegí esta frase por muchas razones. Pero si tuviese que resumir en una, diría que es por la fuerza transformadora del amor, hacia la vida, el mundo, que se abre por el amor hacia un hijo que desaparece, y que es también el amor que está contenido en la palabra filosofía y que está contenido en la infancia y en la educación. La fuerza transformadora del amor, la vida que el amor abre. Sea en el campo del pensamiento, o en el de la propia vida. La segunda frase dice así, también es de Hebe de Bonafini: Rebeldes, locas, prepotentes nos paramos frente al poder y decimos: acá estamos. Ponemos el cuerpo, que es lo único que tenemos para poner y para decirnos que tenemos mucho por hacer donde exista hambre, desempleo, o necesidad de vivienda. Otras organizaciones de Derechos Humanos no entienden eso de disfrutar. ¡Nosotras sí! Porque vencimos a la muerte, queridos hijos. Vencimos al verdugo. Esto es vida pura. Llena de amor y de abrazos con esos hijos que nacieron de nosotras después. Estamos trazando un nuevo camino, que no deja de ser revolucionario, construido caminando junto a aquellos que nos necesitan. Entonces, por un lado, está la idea de que estamos acá sin nada más que el cuerpo, porque las madres iban con el cuerpo. Caminaban, pedían por sus hijos sin nada más que su cuerpo. Sin otra cosa que la propia voz. “Porque es lo único que tenemos”, es “lo único” acá, no significa poca cosa. Significa el mundo que el cuerpo trae, y que, a veces, la filosofía deja afuera. Pero que no se pueden

dejar afuera si queremos pensar de verdad, si queremos pensar infantilmente. Y también, otra vez, por el amor, y por los abrazos, porque es una fuerza vital, la fuerza que reacciona ante la mayor injusticia, que reacciona frente a la mayor demencia. Es la fuerza de lo incondicional, la fuerza de una madre por su hijo, es la fuerza del pensamiento también, es la fuerza de lo infantil en nosotros. De aquella forma de lo infantil que Lyotard llama inhumano. Lo que se resiste a la totalidad del sistema. Lo que se resiste a un sistema que afirma la muerte y que dice “no”, simple y, nada más y nada menos, con el propio cuerpo.

Fabiana: N de Nosotros: ¿y lo que tiene de nosotros para pensarnos a nosotros mismos? Hay muchas cosas en nosotros. En castellano, tenemos la palabra “nosotros” que es muy bonita para traducir “nós”, porque tiene los otros dos veces. Nosotros somos yo y los otros. Nos-otros, somos yo, los otros y los otros. Hay un estudioso alemán Carlos Lenkendorf que hizo una investigación con comunidades indígenas de México, por ejemplo, los tojolabales y los tzotziles. Y él, al comienzo, no conocía la lengua, y sentía mucho que en las asambleas y en los encuentros ellos pronunciaban mucho tic, tic, tic, y después cuando él aprendió la lengua, percibió que tic es un sufijo que indica la primera persona del plural. Y que estas lenguas no tienen pronombre personal de primera y segunda persona. Sólo se puede decir nosotros. No existe yo. Y Lenkendorf estudió como esto no es realmente una restricción de la lengua, sino que implica un mayor contexto de sentido. O sea, no es que las personas no puedan hablar de sí. En verdad, solo pueden hablar de si cuando hablan también de los otros. O hablan de sí, a partir de hablar de los otros. Entonces, también quería enfatizar cómo no es casual que el ejemplo sea de una comunidad indígena de México, de América Latina, porque, por ejemplo, en el abecedario de Deleuze, cuando él habla de “P como profesor” dice que una de las tareas del profesor es reconciliar a los alumnos con su soledad. Y no es que la soledad se oponga al nosotros de modo necesario. Pero, en principio, hay un contraste que creo que dice mucho con respecto a cierto pensamiento europeo en relación con cierto pensamiento de América Latina que se percibe con mucha más nitidez. Recuerdo también que una colega nuestra del Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias (NEFI), de la UERJ, Edna Olimpia da Cunha, más de una

vez contó que en la última conferencia a la cual ella asistió de Paula Freire, en la UERJ, antes de morir, Paulo Freire le repetía mucho al público, a la platea: estén juntos. No estén solos. Estén juntos. No estén solos. Y...esta contraposición es mucho más nítida. Por un lado alguien que pide o llama a reconciliar a los otros con su soledad, contrapuesto a alguien que le pide a los otros por favor que no se queden solos, que estén juntos.

O de o...

Vi que en el Diccionario Aurelio hay tres recepciones para O. Puede ser una disyunción alternativa, una exclusión. Puede ser una cosa u otra. Puede expresar duda e incerteza: por ejemplo, no sé si comer un bife a la milanesa, o pollo. O puede expresar una equivalencia. O decir una cosa de otro modo: por ejemplo, 1km o 1000mts. Y... pensé que estas tres expresiones son mucho más significativas para una frase de alguien de quien espero hablar en la letra S, pero como no sé si lo voy a poder hacer, hablo entonces ahora, que es Simón Rodríguez, el Sócrates de Caracas como lo llamaba Simón Bolívar. En la S elegí a Sócrates. Hablaré un poco del Sócrates de Atenas. Espero hablar un poquito del Sócrates de Caracas. Pero Simón Rodríguez repetía mucho "inventamos o erramos". Inventamos o erramos. Esta frase tiene sentido, y sentidos muy diferentes en las tres expresiones de la palabra o. porque ella puede querer decir una cosa exclusiva u otra. Una disyunción. O inventamos o erramos. O sea, si no inventamos, erramos. Si erramos es porque no inventamos. Ella puede estar queriendo decir también una duda, o sea, puede estar expresando: ¿qué hacemos? ¿O inventamos o erramos? O él puede estar queriendo decir también que la segunda palabra "erramos" es una equivalencia o una forma, otra manera de decir invención. O sea, puede estar queriendo decir: inventamos, o sea, erramos. Pero para eso tenemos que dar varios sentidos a la invención y a la errancia. Invención, ustedes saben que muchas veces, se asocia a una mente inventiva, creativa, innovadora. Pero etimológicamente, invención viene del latín inventus. Ventus, el participio del verbo que significa venir. O sea, ventus es lo que vino. Lo que llegó in, llegó adentro. Invento es una cosa que llegó adentro. Que fue de afuera hacia adentro. Para Simón Rodríguez,

la cosa más importante de la educación era la hospitalidad a los que están afuera, a los que necesitan entrar. Y errar, puede querer decir no acertar, o sea, el error puede ser lo contrario del acierto como cuando digo “yo erré”, no acerté. Pero errar también puede querer decir vagar, andar, viajar sin un destino fijo. Entonces, vean todas las combinaciones posibles que tenemos. Varios sentidos de invención, varios sentidos de la o y varios sentidos del error. Me gusta mucho pensar que Simón Rodríguez, entre otras cosas, estaba pensando en un profesor. Él sugiere eso más de una vez cuando pensaba “inventamos o erramos”. En el sentido de que para un profesor, para un educador, la errancia y el error, las dos cosas, son una forma de invención. Es preciso errar para inventar-se como profesor o profesora.

P de profesor

P de Profesor, profesora... ya... muchas letras... dije algunas cosas en otras letras sobre un profesor, una profesora. Ahora ya que estamos con la P, quería hablar del profesor o profesora como preparación. Como alguien que se prepara. Un profesor es alguien que se prepara. Y se prepara para estar preparado. Se prepara... para ninguna otra cosa más allá de... Para estar preparado, para la propia preparación. Para habitar una forma de estar preparado en el salón de clase. Y... preparar no es la misma cosa que planificar. Hay una demanda mucho más grande con las planificaciones. Las planificaciones habitan la escuela como institución y el tiempo como *chronos*. La preparación habita la escuela como *skholé* y el tiempo aiónico. La preparación... Deleuze en el Abecedario, también dice la P como profesor y habla mucho de la preparación. Compara al profesor con un director de orquesta, como un músico, como alguien que se prepara. Y Deleuze dice: es preciso mucha preparación para poca inspiración, para una corta inspiración. Cada vez más preparación para una inspiración cada vez menor. Deleuze era un profesor que gustaba mucho de dar clase, diríamos, expositivas, y... en las cuales él hablaba... pero yo pienso que esa idea de preparación de Deleuze es muy fértil, muy potente, no solo para quien pensaba así la tarea del profesor... pienso que ser un profesor no dice nada respecto a cómo se da clase. No dice nada respecto a una forma de

dar clase. Cada profesor procura su propio estilo. Yo pienso que hay profesores interesantes que dan conferencias y profesores no interesantes que dan conferencias. Hay profesores interesantes que dialogan, y profesores no interesantes que dialogan. Hay profesores que escuchan interesadamente, y hay profesores que mejor sería que no escuchasen. Entonces, no es el modo de la clase, no es el modo de dar clase lo que hace de un profesor un profesor. Pienso que tal vez lo que hace de un profesor un profesor, o de una profesora una profesora, es justamente la preparación. La forma en que él o ella se preparan para entrar al aula. Y, yo dije anteriormente, es un preparar-se para estar preparado, para nunca dejar de estar preparado. Jan Masschelein, un pedagogo belga, dice una cosa muy bonita también. Dice: preparar-se para el presente, para habitar el presente, para estar presente en el presente. Para no esperar lo que el profesor ya pensó. Recuerdan el fragmento 18 de Heráclito, para esperar lo que no se puede esperar, lo que él mismo no podía esperar... Pero necesitó prepararse para poder esperar aquello que no se puede esperar.

Fabi: Algunas letras son más difíciles que otras. ¿En algunas nos sobran palabras y en otras faltan...? Pero Q de cuarto, nos puede explicar?

Hablaré un poco de música. Comenzaré con un poco de música, porque quiero hablar un poco de música y filosofía... Y, la R va a ser Resonancia. Entonces son dos letras que tienen que ver con la música. Y la Q de cuarto también... pensamos en cuestionar, en casi. Q es una letra prolífera. Cuarto. Oí una teoría de un músico italiano, Ezio Bosso, un pianista, director, que tuvo una enfermedad de aquellas autoinmunes, tuvo que operarse, quitar una parte del cerebelo. Olvidó todo y tuvo que aprender todo de nuevo. Y cuenta una historia de que la vida humana... no es una línea recta... no es *chronos*. No es tiempo lineal, sino que son 12 cuartos. Y de eso me acordé cuando la Fabí me habló de cuarto. Son 12 cuartos. Cuando llegamos al último, que no es el último porque los cuadros cambian y se intercambian, estamos en condiciones de recordar lo que, cuando estamos en el primer cuarto, no recordamos porque no veíamos. Porque nacemos en el mundo sin ver. Entonces, dice Ezio Bosso: cuando llegamos al último cuarto de la vida estamos en

condiciones de comenzar a vivir nuevamente. Somos libres, de la vida. Y es un pensamiento que se conecta mucho con dos fragmentos de Heráclito, de los cuales no hablamos, que tienen que ver, uno con la relación entre la vida y la muerte; y otro que tiene que ver con el inicio y el fin y, por tanto, con la infancia. Hay un fragmento de Heráclito que dice que, en el círculo, el inicio y el fin son comunes. O sea, ustedes pueden comenzar en el círculo por cualquier punto, pero en ese punto van a tener que terminar el círculo. El punto que es inicio es el fin, y solo puede ser el fin el punto que es inicio. No se puede terminar ni antes ni después en el círculo. Y... la vida es así. Solo se puede terminar donde se inicia. Y se puede iniciar o terminar en cualquier lugar. Como la infancia, si la vida no es una línea recta, sino un círculo de 12 cuartos... El otro fragmento de Heráclito es el 62 que dice: viviendo la muerte de ellos, muriendo la vida de aquellos. Viviendo la muerte de ellos, muriendo la vida de aquellos. Es que hay muchas formas de vida y muchas formas de muerte. Pero, hay formas de vida que parecen más muerte y formas de muerte que parecen más vida. Entonces, en verdad no es tanto cómo se habita el cuarto. O...cuál es la posición en el cuarto, o si el cuarto fue el último. La verdad es si se hace del cuarto que se habita una oportunidad para la vida o una oportunidad para la muerte. O para traer la infancia. Si se hace del cuarto que se habita una oportunidad para terminar o para comenzar.

R de Resonancia

Resonancia tiene “son” de sonido, y tiene “re” de repetición... Y, por lo tanto, tiene música... en el inicio del Fedón, de Platón, Platón dice tres palabras: *mousikês, megistês, philosophías*. *Mousikês, megistês, philosophías*. *Mousikês; megistês*, de mega, grande; *philosophías*. Se puede leer de las dos formas: la música es la más grande filosofía o la filosofía es la más grande música. Lo que muestra la relación extraordinaria entre la música y la filosofía. Las dos nos recuerdan a la letra A de amistad, afectividad. Las dos son formas de sensibilidad. Formas de atención. Formas de afectividad. Los dos saberes sin contenido. Los dos saberes de relación. Las dos formas de conexión con los otros y con el mundo. Y para recuperar también algo de letra anterior y de Ezio Bosso, que es aquel músico italiano del cual hablé en la letra Q, Bosso dice de la música muchas cosas

que perfectamente podríamos pensar en filosofía. Es un ejercicio que los invito a que hagan ahora. Cuando escuchen música, o hablen de música, piensen en filosofía. Y Bosso dice así, después de un concierto: la música es una fortuna. Y continúa: da la impresión de que la música la hace el músico. Da la impresión de que nosotros, alguien, por ejemplo un pianista, pone las manos y hace la música. Pero, justamente por la resonancia, la música no se hace sin alguien que escucha la música. La música no se hace sin el otro. El músico solo no hace música. Y Dice Ezio Bosso: da la impresión que la música es algo individual. Pero la música, como la vida, solo se puede hacer junto a otros. Y yo siento ahí un eco, algo que resuena muy fuerte en la filosofía y en la educación y que lo hablamos cuando hablamos de Lipman y cuando hablamos de nosotros. La infancia como la filosofía también, igual que la música y la vida, parecen cosas de cada uno, pero son cosas que solo se pueden hacer junto a otros.

Vanise: S de Sócrates. Sócrates es un filósofo que se ocupa de la filosofía no como contenido, sino como relación. Es...una relación con el saber o con el no saber. Entonces, ¿Cómo piensas esa relación a partir de Sócrates?

Hay muchos Sócrates, como ustedes saben. Está el Sócrates de Atenas. Sabemos de Sócrates por los diálogos de Platón. Pero, en los diálogos de Platón hay infinitos Sócrates. Derrida dice que el enigma de la filosofía es esa relación entre Sócrates y Platón. Alguien que... decidió no escribir fue escrito, y de quien hablamos, por el discípulo, que fue una traición, escribir a quien no se quería escribir, al maestro, y que al mismo tiempo no se escribió a sí mismo. Porque Platón no aparece en sus diálogos, a no ser mencionado dos o tres veces en la Apología y en el Fedón (en este último, para decir que estaba ausente en la muerte del maestro). Entonces, infinitos Sócrates que sabe que no sabe. Entonces, ¿sabe o no sabe? Sabe. Pero sabe que no sabe. Entonces no sabe... Pero sabe...que no sabe. Entonces Sócrates no sabe y no no sabe. Viola el principio del tercero excluido y de no contradicción. Viola la lógica. El principio del tercero excluido dice que una cosa es una cosa, o es su contrario. Por ejemplo, un micrófono es pesado o no es pesado. Y no puede ser una tercera posibilidad. Una persona sabe o no sabe. Sócrates no

sabe, y no no sabe. Porque no es verdad que no sabe. Porque sabe, que no sabe. Y también no es verdad que sabe. Porque la única cosa que sabe es que no sabe. Entonces es una paradoja. Es un enigma. Un misterio. Pero es un enigma que puede ser potente para pensar. Porque como justamente la única cosa que Sócrates sabe es que no sabe, es que habilita todos los otros saberes y, sobretodo, lo que habilita es el deseo de saber y la voluntad de saber, de conocer. Alguien escribe la letra V de voluntad. O sea, Sócrates es como la filosofía en cuanto el motor del querer saber, lo que se sabía y que después de hablar con Sócrates ya no se puede saber más. Pero, como mostró otro maestro ignorante, Joseph Jacotot, Sócrates sabe una cosa que también puede ser peligrosa. Porque, vean, todos los que conversan con Sócrates, después de conversar con Sócrates, sólo pueden saber lo que Sócrates ya sabía. O sea, que no saben lo que pensaban que sabían. O sea, conversando con Sócrates, no se puede saber otra cosa de lo que Sócrates ya sabía. Y es eso lo que hace a Sócrates el único y el más sabio. Y esa es la única cosa que se puede saber conversando con Sócrates. Entonces vean que es peligroso. Al principio parece que se abre el mundo, porque como se sabe que no se sabe, se desea saber. Pero cuando se recorre el camino, solo se puede saber que no se sabe. Lo que Sócrates ya sabe. O sea, el peligro de Sócrates no es pensar con Sócrates. El peligro de pensar con Sócrates es pensar como Sócrates. Entonces Sócrates es interesante porque muestra, por un lado la potencia de la ignorancia, del no saber. De la ignorancia como no saber. Pero, a partir de Jacotot, de otro maestro ignorante, aprendemos también que la ignorancia no solo puede querer decir no saber, pero puede querer decir saber y no querer. Saber y no aceptar. Saber y rechazar. Entonces, el peligro de Sócrates es también una posibilidad. Sócrates es un mito fundacional. Es a la filosofía como el Che Guevara para la política... Es difícil alguien habitar la filosofía sin en algún momento encontrarse con Sócrates. Y a partir de ese otro podemos ver el valor y el riesgo de la ignorancia. El valor del sentido de promover los otros saberes. El riesgo del sentido de hacer de ese no saber el único saber aceptado como legitimado. Es la potencia también de hacer de la ignorancia, no apenas una ausencia, sino una presencia. El profesor necesita ser ignorante, no solo porque necesita no saber para no anticipar lo que el otro desea saber, pero también precisa ignorar el sentido de saber y no aceptar todo aquello que dentro de

la institución impide que de verdad los otros puedan saber lo que desean saber...

T de Travesía

Comienzo con una referencia a Guimarães Rosa. En ninguna letra, explícitamente, hasta ahora, hablamos de poesía, de poetas o de escritores. Pero varios poetas fueron citados en varios conceptos. Guimarães Rosa en Grande Sertão Veredas, sobre la Travesía: "Digo: lo real no está en la partida ni en la llegada: él se dispone para nosotros en el medio de la travesía". La travesía también tiene que ver con otras palabras cercanas. Travesura. ¿Travesura existe en portugués? Travesura infantil; Travestir; vestir al revés... o con revolucionar: girar las cosas boca abajo; que es otra forma de invertir el orden establecido. Entonces, la travesía es, por un lado, la importancia del camino, y por otro lado la importancia de la vida que se vive, es por un lado la importancia de habitar y de la forma que se habita el aula. Del... entre... el momento que entramos y el momento en que salimos. La importancia del estilo con que propiciamos una determinada experiencia pedagógica. Pero también es la afirmación de invertir lo que se muestra de manera contraria a cómo debería mostrarse. Y cualquier habitante de Brasil hoy sabe lo que estoy queriendo decir cuando digo que las cosas se presentan de manera contraria a cómo deberían presentarse, y de la importancia de afirmar una educación para la travesía o para el travestir.

U de Universidad.

Y seguimos con travestismos porque no hay manera de no pensar en las Universidades que habitamos. Yo soy profesor de la UERJ que es una de las universidades más democráticas en el mundo universitario bastante elitizado que es la universidad pública brasilera y de América Latina. Y tal vez por eso, tal vez porque ha sido la primera universidad en abrirse, a través del sistema de cuotas, a sectores de la población tradicionalmente excluidos, está

pagando actualmente el precio, formando parte de un experimento, en una política más amplia y elaborada de ataque y obstrucción a los sentidos de la educación pública. Universidad tiene que ver con Universo, con Universal. O sea, la Universidad es para todos. La Universidad solo puede ser para todos. Por eso, también, cuando en la Universidad hoy se valora mucho el posgrado, por encima de la enseñanza y de la extensión, es... me parece un des-servicio hacia la universidad porque, justamente, la universidad sólo puede ser universidad con los que están fuera de la universidad, con la no universidad. Es la parte donde ella se conecta con la escuela pública, con su afuera, y no se conecta en el sentido de llevar para afuera lo que ella produce de importante. No, ella se conecta para afuera para ser una Universidad-Escuela, en el sentido de ofrecer las condiciones para que puedan estudiar y puedan pensar en sí mismos y en el mundo aquellos que por un simple dictado político fueron excluidos de esa posibilidad de pensar-se a sí mismos y al mundo. Entonces, la universidad, hoy más que nunca, y los que habitamos la Universidad pública, pienso que tenemos ese sentido y ese desafío y esa obligación, yo diría, de trabajar para que la universidad no deje de ser universidad. Y sobre todo para que la universidad pública no deje de ser pública, o sea, una universidad gratuita, en otro sentido, de gracia, que mencionamos anteriormente, y para todos y que sin importar la clase, el género, el color, o cualquiera que sea el carácter particular de alguien, todo el mundo sienta que la universidad es su lugar. En la UERJ, nosotros tenemos con algunas escuelas municipales de Duque de Caxias, particularmente con la escuela Joaquim da Silva Peçana, un proyecto de extensión que procura llevar la universidad a la escuela, pero también la escuela a la universidad. Hacemos un trabajo con niños, niñas y adultos, en las escuelas y también con niños y adultos en la universidad. Hacemos talleres de filosofía con niños y niñas de la enseñanza primaria y adultos de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), en la universidad. Muchos de estos niños son los primeros miembros de su familia en entrar en una universidad. Pero también oímos que después de entrar en la universidad por primera vez, ya no pueden dejar de soñar que ese es su lugar y que un día ellos estarán allí como estudiantes y no como visitantes.

V de Viaje

Hay muchas formas de viajar y muchas formas de viajes. Están los viajes del turista, por ejemplo, que de hecho no son un viaje, porque el turista sabe antes de viajar lo que va a encontrar. Y precisa sacar las fotos para mostrar que vio lo que tenía que ver, o sea, no puede ver otra cosa que lo que se trata de ver. Quien viaja como turista viaja para no viajar. Hay viajes de migrante. Que puede ser inmigrante o emigrante. Pero en los dos casos es alguien que sale de su lugar para buscar otro lugar. Hay viajes del nómada, que es el viaje de aquellos que se desplazan pero, en verdad, lo que quieren es mantener su lugar. Se desplazan para llevar su lugar consigo. Están los viajes del transhumante, aquellos que viajan por temporadas, por periodos y vuelven a su lugar. Hay muchas formas de viaje. Pero hay una forma en particular que encuentro extremadamente importante para pensar la educación, la infancia y la filosofía y lo que hace un educador, que es el viaje del errante. En la S de Sócrates no conseguí hablar de Simón Rodríguez. Ahora es la oportunidad. Simón Rodríguez fue un viajante. Un Maestro. Hacía escuelas. Creó la primera escuela popular filosófica de América Latina. Era para todos. Era una universidad. Para todos. Sin condición. Escuela para todos porque todos son ciudadanos, dice Simón Rodríguez. No dice escuela para todos para que todos sean ciudadanos, como se dice hoy. No. Es porque somos ciudadanos que tenemos derecho a la escuela. No es la escuela la que nos va a dar el derecho a ser ciudadanos. Y Simón Rodríguez viajó toda la vida. La vida entera. Para vivir. Simón Rodríguez no vive para viajar. Viaja para vivir, porque en el viaje y en el estar en viaje, encuentra la vida. Y él dice eso a un maestro, a un profesor, a una profesora. Tenemos una idea un poco fija del conocimiento. Esas imágenes tipo árbol del saber, ramificaciones. Los profesores, algunos, tienen una tendencia a pensar que tienen el saber y que los alumnos tienen que ir hacia su saber, o sea, quieren traer a los otros a su propio lugar. Pero es lo contrario. Dice Rodríguez que gustaba mucho de las cosas que se movían, como el aire, el sol, el viento. Y que él mismo no conseguía quedarse quieto. Porque sólo así, sólo viajando, solo errando un profesor puede estar atento y hospitalario a los saberes de los otros, que son también los otros del saber.

X de X

Dejamos la letra, porque pensamos que alguna tenía que ser una letra. Es... muy bonita esa idea del abecedario de... inventar palabras. De inventar espacios para la invención. Y la X simboliza más que ninguna otra letra, este espacio, porque la X es una incógnita, es un espacio en blanco. Algo inacabado, algo que no se sabe, algo incompleto, incomprendido. Entonces, no puede faltar en el abecedario una X, porque si está todo completo, no hay que pensar. Aquí hay muchas cosas incompletas. Pero la X presenta y muestra eso más claramente. Es como un símbolo, es como un gesto, como una señal. En la filosofía, en la infancia, en la educación, hay siempre algo por completar y la apuesta es siempre el valor de la incompletud. En la filosofía, hay una tradición que dice que son sistemas de pensamiento, que la filosofía es sistemática. Pero la propia historia de la filosofía se encarga de desmentir eso. No hay sistema que se cierre a sí mismo. No hay pensamiento que se cierre a sí mismo. Y más aún en la política. No hay sistema político que se cierre a sí mismo. Las pretensiones de los sistemas de auto-cerrarse han sido catastróficas. Entonces, colocar la X es algo así como festejar la incompletud, en la infancia, en la educación, en la educación, en la política y en la filosofía.

Y de Hypomnemata

Es y de *ípsilon*, una letra griega, que...de hecho decimos i griega. ¿En portugués también? No se dice. Ah. En castellano se dice y griega, en lugar de *ípsilon*. Es... y me acordé de un texto de Foucault que se llama La escritura de sí, donde trabaja los *Hypomnemata*, que eran cuadernos... con diversas finalidades, cuadernos de anotaciones, de notas, de escritura. También como un gesto de... Faltan muchas cosas en un abecedario como este, pero me hubiera gustado más hablar sobre la escritura y la importancia que tiene la escritura en relación con la infancia, la filosofía y la educación. La importancia que tiene la búsqueda de un estilo que se hace a través de la escritura y que sólo se puede hacer a través de la escritura. Y cómo la escritura es pensamiento, cómo se piensa escribiendo y no se piensa para después escribir. Cuando no se puede escribir

es porque no se puede pensar y no porque no se pensó antes suficientemente. Foucault dice en este texto que los *Hypomnemata* eran materiales para ejercicios. Para leer, para releer, para meditar, para entretenerse a sí o a otros; hay más, con las manos, con el cuerpo, decía él. Entonces muestra la potencia de la escritura en la constitución de sí mismo. Como, de alguna forma, somos lo que escribimos. Y somos al escribirnos. Y como vamos siendo, en la medida que vamos escribiéndonos. Entonces, hay también una infancia de la escritura, o sea, hay también una posibilidad, una potencia de la escritura de interrumpir lo que somos para que podamos nacer de otras maneras.

Z de Zapatismo

Por muchas razones. Por México, por los indígenas mexicanos, por América Latina, por los pasamontañas que usan los zapatistas... que no es una máscara, que es una máscara en un rostro otro. Es una más-cara. El pasamontañas es algo que oculta. Es que oculta dos cosas. Oculta lo que la sociedad no quiere ver y lo que la sociedad no tiene. Oculta la exclusión, la injusticia, la desconsideración que la sociedad parece no ver. Y oculta la dignidad zapatista, que la sociedad no tiene. Hay muchas expresiones del Zapatismo que me gustaría traer para terminar el abecedario. No hay manera más bonita, más alegre, que terminar con los Zapatistas. Ustedes saben que en la Constitución Zapatista, hay un artículo que instituye el derecho al baile, a la danza como un derecho para todos. Los colores del zapatismo, la alegría de zapatismo, la dignidad. Arriba los de abajo, o sea, para todos todo, nada para nosotros. O sea, una verdadera política. No de invertir las posiciones de poder, no de ocupar el lugar del otro. Pero de ejercer la potencia donde se ejercía el poder. Un mundo donde quepan todos los otros mundos, o sea, un mundo donde todos los otros mundos puedan ser mundos. Es bonito entonces terminar con el zapatismo porque, en un sentido, es terminar con la infancia. En este abecedario aparecieron muchas voces infantiles, más allá de la infancia. Apareció el Che Guevara, aparecieron las Madres de Plaza de Mayo, Sócrates, Heráclito, que en un sentido u otro, son personajes infantiles, son personajes... de inicios, de nacimientos. Son personajes que impiden que el mundo

continúe siendo el que era. Personajes que dan la luz, que son el principio y el fin, al mismo tiempo. Que no se pueden disociar, que no se pueden excluir de la posibilidad generativa, nacedora, dadora de vida, de pensamiento. En este sentido son formas, son personajes conceptuales. Son formas de filosofía. Es bonito también terminar con el zapatismo porque es para nosotros, y nos apareció, apareció muchas veces... es para nosotros una, una esperanza y para nosotros un pasado que se torna futuro o que permite pensar un tiempo otro. El Zapatismo es como otro mundo, y tan otro mundo que parece hasta difícil de pensar. Pero recuerden el fragmento de Heráclito Si no se espera lo que no se puede esperar, no se lo encontrará porque es inencontrable y sin camino. Y ese, pienso yo, es el desafío de la filosofía. De estar siempre abriendo mundos para la infancia. Abriendo mundos para lo imposible. Abriendo mundos a lo que parece que no puede ser pensado. Hasta el momento en que algunas personas se encuentran y comienzan a pensar y nace un mundo para el pensamiento, para la vida y para la propia infancia.

Making off

Maradona. Es importante hablar de Maradona porque estamos en Brasil y así como hoy las personas están empezando a percibir lo que hace la Corporación O Globo en la educación, en la política, no perciben que es lo mismo en el deporte y entonces muchos brasileños, poco observadores, tienen una imagen completamente distorsionada y empobrecida de Maradona, matizada por el poder y no por la potencia. Conozco también muchos brasileños sensibles que han aprendido a ver en Maradona la expresión suprema del arte, sin cualquier tipo de concesión; la irreverencia, el arte por el arte. Maradona hizo cosas absurdas, estúpidas, inclusive drogarse. Maradona dice en algún momento: "¿ustedes se imaginan cómo hubiera jugado al fútbol si no me hubiera drogado?"... o sea, a Maradona, la droga les disminuyó su potencia... Maradona está lejos de quien se droga para aprovecharse, para sacar una ventaja... al contrario, sacar ventaja no tiene sentido en Maradona, como no tiene en un artista... a no ser para dar un efecto político, como hace cuando cuestiona a la FIFA o cuando hace un gol con la mano a los

ingleses, después de una guerra contra el invasor... haciendo un gol que de todas las formas no parece ilícito y que demoró mucho tiempo en mostrarse como tal... la ilicitud sólo se justifica como expresión de resistencia y rebeldía contra una política opresora... Maradona es también la fidelidad a los afectos, a la madre, a los amigos de la comunidad donde se crió... Maradona es un símbolo de la potencia extraordinaria y de los peligros cuando un cuerpo es demasíadamente pequeño y los que están con nosotros no nos ayudan a hacer de la potencia una potencia y no someterla a los efectos de poder.

Vélez. Vélez es el equipo de fútbol de mi infancia. Vélez para mí significa muchas cosas. Por un lado, significa lo incondicional. O sea, Vélez me acompaña y me acompañará más allá de cualquier circunstancia, contexto o condicionamiento. Es aquello a lo que no renunciamos. Es la fidelidad al barrio, que es más importante que la ciudad, que la provincia, que la nación. La selección argentina no me mueve ni la décima parte de lo que me mueve mi club de la infancia porque es el club que cada vez que veo salir a la cancha siento renacer mi infancia... o sea, me hace renacer aquel mundo que puede ser todos los mundos, aquella vida que puede ser todas las vidas y que basta simplemente un grupo de personas trabajar en común para poder alcanzar lo inimaginable. Vélez era un equipo pequeño. Cuando yo nací nunca había salido campeón de Argentina. Fue fundado en 1910. La primera vez que fue campeón fue en 1968. Yo era muy chico y mi papá no quiso llevarme a la cancha porque era peligroso. Entonces, después que mi papá murió empecé a ir siempre a la cancha y soñaba con poder ver campeón a Vélez. Pensaba: "pucha, mi papá no me llevó la única vez que Vélez fue campeón". Y no conseguía perdonarlo. Pero después, entre 1993 y 1996 Vélez ganó varios campeonatos argentinos y llegó a ser campeón del mundo. Llegué a estar presente el 31 de agosto de 1994 cuando ganamos la Copa Libertadores de São Paulo en el Morumbí y pensé esa noche que podía morir tranquilo y feliz, que la vida había valido la pena... por causa de Vélez y de la infancia.

Un abecedario es un conjunto de letras y palabras que ofrecen un vocabulario para pensar lo que nos parece importante pensar. Este abecedario se enfoca en las infancias de una educación filosófica y,

como tal, esperamos que sea inspirador para pensar los sentidos con los que educamos, a la infancia, en nombre de la filosofía. Deseamos también que inspire otros abecedarios, esto es, otros vocabularios para pensar otras infancias, entre la educación y la filosofía. Que genere infancias, en las palabras, en el pensamiento y en la vida.

CAPÍTULO 8.

Del enseñar filosofía como transmisión al aprender filosofía como ejercicio espiritual¹

Sílvio Gallo²

El enseñar filosofía y la cuestión de la transmisibilidad

A partir de la realidad brasileña, de forma general, la presencia de la filosofía en las escuelas ha sido pensada colocando el acento en su enseñanza y no en el acto de aprender por los estudiantes. Pienso que la situación no sea tan distinta en otros países latinoamericanos. Se enfatiza el enseñar filosofía en detrimento del acto de aprenderla, una palabra clave se impone: transmisión. Enseñar es transmitir algo. Pero ¿Qué se transmite cuando se enseña filosofía? ¿Se transmite una tradición, una postura, un conocimiento, una acción?

En el caso específico de la filosofía, esa respuesta parece ser casi inmediata (y vale resaltar que en otras disciplinas escolares tal

-
- 1 Capítulo de investigación cedido por el autor para el libro *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica* en el marco 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. Este texto hace parte del proyecto *Em torno de uma política pensada no registro da diferença e suas implicações para a educação* (con financiación del CNPq - Brasil) y es desarrollado en el Grupo PHALA - "Educação, Linguagem e Práticas Culturais", de la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas. Una versión parcial de este texto fue publicada (en portugués) con el título *El Aprender Filosofía como Ejercicio de Sí*, en el libro *Filosofar - aprender y enseñar*, organizado por Walter Kohan (Belo Horizonte: ed. Auténtica, 2012). Para la presente publicación se ha revisado y ha sufrido modificaciones puntuales. La traducción al español estuvo a cargo de Oscar Pulido Cortés y Lola María Morales Mora.
 - 2 Profesor titular del Departamento de Filosofía e Historia de la Educación, Facultad de Educación, de la Universidad Estadual de Campinas - UNICAMP. Investigador del CNPq - Brasil. Correo electrónico: silvio.gallo@gmail.com

vez tengamos alguna diferencia): se transmite la tradición del pensamiento filosófico, aquello que fue pensado por los filósofos (si quisiéramos, los conceptos creados por cada filósofo), y eso sólo puede hacerse a través de los textos filosóficos. No se enseña - no se transmite - la filosofía, sino a través de los textos filosóficos. Esta idea de transmisión de algo puede sufrir algún cambio. Por ejemplo, Jacques Rancière presentó una provocación interesante cuando, dirigiéndose a profesores franceses, afirmó que el lugar de la Filosofía en la escuela debería ser el de promover una experiencia de ignorancia, cosa que ninguna otra disciplina es capaz de hacer. En su propuesta, corresponde a la filosofía una transmisión, pero es la transmisión de un "sentimiento de ignorancia", compartido por los filósofos desde la primera experiencia de Sócrates³.

En el registro de la transmisión, sea de un saber, sea de un texto, sea de un concepto, o incluso de un "sentimiento de ignorancia", la filosofía queda a merced de lo que ya se ha pensado y la clase de filosofía no puede ser más que el contacto de los estudiantes con ese "algo" que es transmitido, mediado por el profesor. Tal vez la propuesta de Rancière escape un poco a eso, pero no sería más que la confirmación de la regla de que el acento está puesto en el trabajo del profesor, en la tarea del enseñar. Y el acto de aprender, por los estudiantes, por cada estudiante, no es más que una consecuencia de este enseñar.

Esta idea, aunque hegemónica, no es única. Ella está amparada en una concepción de filosofía como saber, conocimiento, producción de verdades sobre la realidad. Sin embargo, vemos en Deleuze

3 Se trata de la comunicación hecha por Jacques Rancière en los Encuentros "Escuela y Filosofía", de Nanterre, en 1984, que tuvo por tema "no hay escuela sin filosofía", cuyas contribuciones fueron publicadas en el libro *La Grève des Philosophes - école et philosophie*. Para Rancière, la lógica de la explicación es anti-filosófica, siendo papel de la Filosofía en la escuela promover entonces una "lógica de la ignorancia": "[...] la filosofía puede ser, en la institución, este lugar donde se revierte el fundamento de la autoridad del saber, donde el sentimiento justo de la ignorancia aparezca como la verdadera superioridad del maestro: el maestro no es aquel que sabe y transmite; es aquel que aprende y hace aprender, aquel que, para hablar el lenguaje de los tiempos humanistas, hace su estudio y determina a cada uno a hacer por su cuenta. La filosofía puede ocupar este punto de reversión porque es el lugar de una verdadera ignorancia. Todos saben que, desde el comienzo de la filosofía, los filósofos no saben nada, no por falta de estudios o de experiencias, sino por falta de identificación. También la enseñanza de la filosofía puede ser este lugar donde la transmisión de los conocimientos se autoriza a pasar a algo más serio: la transmisión del sentimiento de ignorancia. (Derrida et al, 1986, pp. 119-120)

la idea de que el pensamiento es anterior al saber. En *Diferencia y Repetición*, el filósofo afirma que el pensamiento es una experiencia, una experimentación, que se trata de engendrar el pensar en el propio pensamiento. En su proyecto de alejarse -y aun de combatir- el pensamiento tomado como representación, Deleuze (2002) afirma que “Es del «aprender» y no del saber que se deben deducir las condiciones trascendentales del pensamiento” (p.253). Se trata de poner énfasis en el aprendizaje como proceso (el paso de la vida del no-saber al saber) y no más en el saber cómo resultado del pensar. Con una problemática paralela, vemos en *¿Qué es la Filosofía?* la distinción entre el pensar por conceptos (propio de la filosofía) y el pensar por figuras (propio de las sabidurías antiguas). El pensamiento por figura es un pensamiento de la trascendencia, una vez que “la figura es esencialmente paradigmática, proyectiva, jerárquica, referencial” (Deleuze & Guattari, 2001, p. 90), orientada al saber. El concepto, a su vez, es sintagmático, conectivo, cercano, consistente, engendrando un pensamiento orientado al aprendizaje; un pensamiento inmanente, en fin, que opera por conexiones con sus proximidades, juntando elementos y produciendo nuevos conceptos.

En una dirección parecida, en la primera clase del curso *La Hermenéutica del Sujeto*, el 6 de enero de 1982, Foucault afirmó que la historia consagró dos formas principales de concebir la filosofía, entendida como relación con la verdad: por un lado, como ejercicio de espiritualidad, una especie de trabajo consigo mismo, experimentación del pensamiento que es la construcción de una subjetividad; de otro lado, como ejercicio de conocimiento, puro y simple. Aunque en un registro completamente otro, podemos ver una analogía en las posiciones de Foucault y Deleuze.

Cada uno a su modo, lo que hacen es afirmar dos maneras de enfrentarse con la filosofía. Por un lado, una inversión en la filosofía como saber, como producto y, así, llegando a algo que pueda ser transmitido, sin que, sin embargo, se pase por la experiencia de su producción. Por otro lado, una inversión en la filosofía como experimentación del pensamiento (un énfasis en el aprender, en el proceso creativo, en el ejercicio del pensar, diría Deleuze, un

ejercicio espiritual, un arte del ensayo, un ejercicio de sí sobre sí mismo, diría Foucault).

Volvamos a la clase de Foucault. Él enuncia la cuestión de la siguiente manera:

Demos un paso atrás para observarlo en perspectiva. Llamamos “filosofía”, si quieren, a esta forma de pensamiento que se interroga, no desde luego sobre lo que es verdadero y lo que es falso, sino sobre lo que hace que haya y pueda haber verdad y falsedad y se pueda o no se pueda distinguir una de otra. Llamemos “filosofía” la forma de pensamiento que se interroga acerca de lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad, la forma de pensamiento que intenta determinar las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad. Pues bien, si llamamos “filosofía” a esto, creo que podríamos llamar “espiritualidad” la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad. Se denominará “espiritualidad”, entonces, el conjunto de esas búsquedas, prácticas y experiencias que pueden ser las purificaciones, las ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de existencia, etcétera, que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad (Foucault, 2014, p. 33).

En esta presentación de la filosofía como espiritualidad, Foucault afirma que posee tres características básicas. La primera es la afirmación de que el sujeto, por sí mismo, no tiene condiciones de tener acceso directo a la verdad. Debe existir una especie de mediación, una transformación de sí para que el acceso a la verdad sea posible. “La verdad sólo es dada al sujeto a un precio que pone en juego el ser mismo de éste” (Foucault, 2014, p. 33). Y eso acarrea una segunda característica: para que haya verdad, es necesaria una transformación del sujeto, una transformación en el sujeto, que Foucault denomina “conversión”. Para que haya verdad, debe existir una conversión del y en el sujeto. Por último, es propio de la espiritualidad que ella produzca efectos sobre el sujeto que la

práctica, un efecto de “retorno de la verdad” sobre el sujeto. En palabras de Foucault, “La espiritualidad postula que el acceso a la verdad produce, cuando esta concretamente abierto, efectos que son, por supuesto, la consecuencia del rumbo espiritual tomado para alcanzarla” (Foucault, 2014, p. 34). Esto no es algo exterior al sujeto, sino algo que parte de él y actúa sobre él, transformándolo. Una espiritualidad práctica, como el acceso a la verdad, es un ejercicio de sí sobre sí mismo.

Según el filósofo, durante la antigüedad las dos formas (filosofía y espiritualidad) aparecían juntas, con una única excepción, la de aquel que es considerado “el filósofo” antiguo (y no podemos dejar de apuntar aquí la ironía de Foucault); Aristóteles estaba ajeno a esa problemática y, en cierto modo, funda el modo “moderno” de comprender la filosofía: una relación directa con la verdad, una relación de conocimiento “desespiritualizada”.

La modernidad, bajo el signo de Aristóteles, consolidó la separación de la filosofía de la espiritualidad. “Creo que la edad moderna de la historia de la verdad comienza a partir del momento en que lo que permite tener acceso a lo verdadero es el conocimiento mismo y sólo el conocimiento” (Foucault, 2014, p. 36). Se trata de lo que Foucault propuso denominar “momento cartesiano” de la filosofía. Este momento, sin embargo, es sólo la consolidación de un amplio y largo movimiento de la cultura y del pensamiento, que culmina con la desespiritualización cartesiana; ella fue largamente preparada por el cristianismo y sus formas de relacionarse con la verdad. Importante paradoja que presenta Foucault: el cristianismo es una religión que desespiritualizó el pensamiento, o que al menos pavimentó el terreno para ello.

Ahora, toda esta conversación nos afecta y muy directamente. En gran medida, hemos pensado el enseñar filosofía en el contexto de este “momento cartesiano”, es decir, como acceso al conocimiento, a un conocimiento que permite el acceso a lo verdadero. De ahí que el acento se ha colocado en su enseñanza, es decir, en la transmisión de un saber, de una verdad (o de un conjunto de saberes, de un conjunto de verdades). Lo que importa aquí es la transmisión y la asimilación de un acceso a la verdad, no un trabajo sobre sí mismo.

Son estos efectos que vivimos hoy en el enseñar filosofía, al menos en la realidad brasileña -y quizá de algunos de nuestros vecinos.

El propósito de este texto, entonces, es el de abordar la relación con la filosofía como una especie de “ejercicio de sí, lo que, a partir de Pierre Hadot, Foucault denominó como “espiritualidad”, poniendo el foco en el aprender, en la experimentación del pensamiento. Con eso, creo, tendríamos una verdadera “conversión” del enseñar filosofía, para hablar en términos de Foucault, o incluso una “perversión” de este enseñar, para hablar en términos de Deleuze⁴. Examinemos, entonces, ese concepto de “ejercicios espirituales”, trabajado por Hadot, para comprender mejor sus complejidades.

En torno a los ejercicios espirituales y a sus prácticas

El concepto de ejercicio espiritual como conversión del sujeto, trabajo de sí sobre sí mismo, tan importante en los últimos trabajos de Foucault, sirve de base para la proposición de una “estética de la existencia”, fue tomado en préstamo a Pierre Hadot, un especialista en filosofía antigua que Foucault estudió con pasión y que, en varios momentos, consultó sobre dudas en sus cursos⁵.

Para Hadot la filosofía en la antigüedad griega fue fundamentalmente ejercicio espiritual:

La verdadera filosofía es pues, en la Antigüedad, práctica de ejercicios espirituales. Las teorías filosóficas o bien

4 En *Lógica del Sentido*, en la 18ª serie: *De las tres imágenes de filósofos*, Deleuze afirma que hay, en la antigüedad griega, tres imágenes de filósofos, tres formas distintas de orientarse en el pensamiento. La imagen platónica es la del filósofo como ser de las alturas, que sale de las profundidades de la tierra (la cueva) para ver la luz y contemplar las ideas. Es una especie de conversión. La imagen pre-socrática presenta al filósofo como el ser de las profundidades, que se sumerge en la physis en busca de sus fundamentos. Su avatar es la figura de Empédocles, que se lanza en el cráter del Etna. Es una especie de subversión. Por último, tenemos una tercera imagen, aquella producida por los cínicos y los estoicos: el filósofo como el ser de las superficies. Practicando la filosofía como ejercicio de la desestabilización por el humor, esos filósofos hicieron del ejercicio de la filosofía un acontecimiento, un “extraño arte de las superficies”. Aquí, se trata de una especie de perversión. (Cf: Deleuze, 1998, pp. 139-144).

5 En varios momentos de los cursos de 1982 a 1984 Foucault cita a Hadot y en otros comenta que consultaba especialistas en filosofía antigua. En el artículo *Un dialogue interrompu avec Michel Foucault - convergences et divergences*, Hadot (2006, p. 251-262) comenta sus raras, pero provechosas, conversaciones con el colega.

están puestas al servicio de la ejercitación espiritual, como sería el caso del estoicismo y del epicureísmo, o bien son entendidas como tema de ejercicios espirituales, es decir, de una práctica de la vida contemplativa que, en sí misma, finalmente no es otra cosa sino ejercicio espiritual. No resulta posible, entonces, entender las teorías filosóficas de la Antigüedad sin tener en cuenta esta perspectiva concreta que nos señala su verdadero significado (Hadot, 2006, p. 52).

Pero esta marca no es sólo de la antigüedad. Hadot inicia el texto del cual el fragmento anterior fue extraído, con una cita de G. Friedmann, de una publicación de 1970, en la cual explica la filosofía y la potencia de la sabiduría como consecuencia de “ejercicios espirituales”. En el prefacio a la edición original de 1993 de *Exercices Spirituels et Philosophie Antique*, el propio Hadot comenta que esa idea no le surgió de los antiguos, sino de contemporáneos, como Bergson.

El presente volumen reúne ensayos, previamente publicados o inéditos, escritos a lo largo de muchos años. Pero el tema general del que se ocupan constituye el centro de mi trabajo desde mi juventud. En uno de mis primeros artículos, publicado en *Actes du Congrès de philosophie* de Bruselas en 1953, intentaba ya analizar la actividad filosófica entendida como transformación, recordando siempre mi entusiasta disertación de aquel amenazador verano de 1939, mientras realizaba el bachillerato de filosofía, sobre un tema característico de Henri Bergson: «Filosofar no supone construir un sistema, sino dedicarse, una vez se ha decidido, a mirar con sencillez dentro y alrededor de uno mismo». Así pues, bajo la influencia primero de Bergson y más tarde del existencialismo, entendida la filosofía como una metamorfosis absoluta de la manera de ver el mundo y de estar en él (Hadot, 2006, p. 17).

Ejercicios espirituales como marca de la filosofía antigua, pero también como desafío de pensar el presente. Y Hadot apunta que esa también era la perspectiva de Foucault, a quien conoció personalmente en 1980 y éste le dice que había leído con atención

algunos de sus trabajos, en especial aquellos relacionados con ese tema. A pesar de que demarque sus divergencias con Foucault, en especial en la afirmación de que existiría, en el pensamiento antiguo, una “estética de la existencia”⁶, el estudioso de la antigüedad clásica afirma que ambos estaban preocupados por la cuestión de la filosofía en la actualidad, y cita la introducción a “el segundo volumen de la historia de la sexualidad, el uso de los placeres, cuando Foucault afirma el ensayo como la forma de la filosofía, así como la entrevista a Dreyfus y Rabinow, en 1983, cuando afirma su última concepción de la filosofía como estética de la existencia, que probablemente la practicó durante la vida. “En esta tarea del yo sobre el yo, en este ejercicio del yo, puedo igualmente reconocer cierto aspecto esencial de la filosofía: ésta supone un arte de vivir, un estilo de vida que compromete la totalidad de la existencia.” (Hadot, 2006, p. 253).

Pero quedémonos con el concepto de ejercicios espirituales. Así Hadot delinea sus contornos:

«Ejercicios espirituales», La expresión puede confundir un tanto al lector contemporáneo. Para empezar no resulta de muy buen tono, en la actualidad, utilizar la palabra «espiritual». Pero es preciso resignarse a emplear este término puesto que los demás adjetivos o calificativos posibles, como «físicos», «morales», «éticos», «intelectuales», «del pensamiento» o «del alma» no cubren todos los aspectos de la realidad que pretendemos analizar. Evidentemente podría hablarse de ejercicio~ del pensamiento, ya que en tales prácticas el pensamiento ~s entendido, en cierto modo, como materia1s que intenta modificarse a sí misma. Pero la palabra «pensamiento» no expresa de manera suficientemente clara que la imaginación y la sensibilidad participan de forma importante en tales ejercicios. Por la misma razón, no nos satisface la

6 Sólo indicando de forma breve, Hadot afirma que en la antigüedad no se pensaba en una “construcción de sí”, que podría significar una estética de la existencia. Al contrario, todas las filosofías antiguas concebían el ser como dado y, así, los ejercicios espirituales no podrían ser una “construcción de sí”; serían, más precisamente, una transformación, una transfiguración, una “superación de sí”. Tal vez una imagen válida sea la de una especie de “lapidación”: tomando un ser en bruto, dado de antemano, la práctica de los ejercicios espirituales hacía su esculpir, sacando aristas, modificando formatos, pero siempre a partir de lo que estaba dado.

denominación «ejercicios intelectuales», por más que los aspectos intelectuales (definición, división, razonamiento, lectura, estudio, amplificación retórica) jueguen papeles relevantes. «Ejercicios éticos» podría ser una expresión sin duda a considerar puesto que, como veremos, los ejercicios en cuestión colaboran poderosamente en la terapéutica de las pasiones, incidiendo en la conducta vital. Y sin embargo esto nos sigue pareciendo un punto de vista demasiado limitado. De hecho, estos ejercicios -tal como podemos advertir en el texto de G. Friedmann- corresponden a un cambio de visión del mundo y a una metamorfosis de la personalidad. La palabra «espiritual» permite comprender con mayor facilidad que unos ejercicios como éstos son producto no sólo del pensamiento, sino de una totalidad psíquica del individuo que, en especial, revela el auténtico alcance de tales prácticas: gracias a ellas el individuo accede al círculo del espíritu objetivo, lo que significa que vuelve a situarse en la perspectiva del todo («Eternizarnos al tiempo que nos dejamos atrás»). Aceptemos (Hadot, 2006, pp. 23-24).

En el delineamiento del concepto, queda claro entonces que no se trata sólo del pensamiento, de un “pensamiento puro”, sino de una actividad que implica en todo el psiquismo y que, por lo tanto, está por debajo y por encima del pensamiento. Es anterior a él y es más que el pensamiento, al mismo tiempo. Es precisamente el punto que destacó Foucault, al colocar los ejercicios espirituales como una forma de concebir la práctica de la filosofía, de modo distinto, de otra visión, que centra esa práctica en el pensamiento y apenas en él, orientándose hacia el conocimiento como algo destacado del sujeto que piensa, que conoce y que vive, no más.

En la secuencia de su análisis, Pierre Hadot destaca que predominó en la antigüedad esa visión de la Filosofía como práctica, algunas corrientes la definieron muy explícitamente como un conjunto de ejercicios. Caso típico de los estoicos. Para ellos, “la filosofía no consiste en la mera enseñanza de teorías abstractas o, aún menos, en la exégesis textual, sino en un arte de vivir” (Hadot, 2006, p. 25), lo que hacía de esta práctica algo que se refería a la existencia y, más que algo situado en el ámbito del conocimiento, una práctica

en el orden del “sí mismo”, o como le gustaba enunciar a Foucault, un “trabajo de sí sobre sí mismo”. Este arte de vivir, según Hadot, se organizaba en los más diversos ámbitos, siendo el primero de ellos una especie de “terapéutica de las pasiones”, orientada hacia una transformación de sí mismo. Esta terapéutica se ejerce a través de distintos ejercicios, como la investigación, el examen en profundidad, la lectura, la audición, la atención, las meditaciones, culminando con la *enkrateia*, es decir, una especie de “gobierno de sí mismo”, en el que se tiene control sobre sus pasiones.

Pero si la filosofía es un arte de vivir, es también una especie de “aprendizaje del diálogo”, un arte del diálogo, y aquí Hadot dedica, como cabría esperar, especial atención a Sócrates (2006). En su visión, los diálogos son también una especie de ejercicio espiritual, especialmente porque implican en una conversión del sujeto, siendo los diálogos platónicos, como ejercicios dialécticos, los ejercicios-modelo. Aprender a vivir, aprender a dialogar, pero también aprender a morir. Es el tercer polo de los ejercicios espirituales y aquí Hadot dedica especial atención a Platón y a Plotino. Cuarto y último, aprendiendo a leer: “nos pasamos, pues, la vida leyendo, pero en realidad no sabemos leer, es decir, detenernos, liberarnos de nuestras preocupaciones, replegarnos sobre nosotros mismos, dejando de lado toda búsqueda de sutileza y originalidad, meditando tranquilamente, dando vueltas en nuestra mente a los textos, permitiendo que nos hablen” (Hadot, 2006, p. 58).

Aprender a vivir, aprender a morir; aprender a dialogar, aprender a leer. Ejercicios espirituales, en fin, filosofía como ejercicio, como práctica, como trabajo sobre sí mismo, más que simplemente una búsqueda de conocimiento, orientada exclusivamente por él y para el saber. Es lo que nos indica la visión perspectiva de Pierre Hadot sobre la antigüedad, cuando afirma:

La filosofía se nos aparece entonces originalmente no ya como una elaboración teórica, sino como método de formación de una nueva manera de vivir y percibir el mundo, como un intento de transformación del hombre. Los historiadores contemporáneos de la filosofía, en general, apenas si muestran algún interés por conocer este

aspecto, por otra parte fundamental. Y eso sólo por el hecho de entender la filosofía según modelos heredados de la Edad Media y de la época moderna, que la consideran una disciplina de carácter exclusivamente teórico y abstracto [...]. Sería gracias a Nietzsche, Bergson y al existencialismo que la filosofía volvería a redescubrir de manera consciente una forma de vivir y percibir el mundo, una actitud concreta. Pero los historiadores contemporáneos del pensamiento antiguo, por su parte, siguen en general prisioneros de la antigua concepción, puramente teórica, de la filosofía, y las actuales tendencias estructuralistas no les predisponen a corregir esta representación: el ejercicio espiritual tiene carácter de acontecimiento e introduce el nivel de lo subjetivo, asuntos que casan mal con esos modelos interpretativos. (Hadot, 2006, pp. 56-57).

La observación de Hadot en relación a los historiadores de la Filosofía en el siglo veinte parece servir como un guante para nuestra problemática. También en el campo del enseñar filosofía en el Brasil contemporáneo la idea de ejercicio espiritual parece no encajar bien. Volveremos a eso más adelante. Por ahora, quedémonos en un diálogo con Foucault en relación a las diferentes formas de vivir la filosofía.

Foucault y la filosofía como práctica: desplazamientos conceptuales

Volvamos entonces a las observaciones de Foucault sobre la práctica filosófica presentadas en la primera clase del curso *La Hermenéutica del Sujeto*, y su caracterización de dos maneras distintas de concebir la filosofía: cómo saber o cómo práctica. O, dicho de otro modo, como estando orientada a una “verdad objetiva” o a una “verdad” producida por el sujeto, en su propio acto de construirse a sí mismo. Si después del momento cartesiano la filosofía occidental moderna se orientó directamente al saber, perdiendo su dimensión de espiritualidad, Foucault busca a lo largo del curso mostrar cómo la realidad antigua era completamente diferente, centrandó su trabajo en el análisis del concepto de “cuidado de sí”.

Según la analítica *foucaultiana*, ese principio fue en la antigüedad más importante que el más conocido por nosotros, el “conócete a ti mismo”; lo que pretende mostrar es que incluso en el denominado “momento socrático-platónico” el conocerse a sí mismo era importante en la medida en que era un mecanismo del cuidado de sí. Se puede afirmar, que la Filosofía en la antigüedad estaba orientada hacia un trabajo del sujeto sobre sí mismo, siendo el cuidado de sí un principio compuesto por conjuntos de ejercicios espirituales que se articulaban como una *tékhnē tou̐ bíou*, es decir, un arte de vivir. Tal arte de vivir, según Foucault, ya al final de la antigüedad, se organizaba como una experiencia de sí mismo en el mundo y como un ejercicio de sí que lleva a una transformación, a una superación de sí, a una “salvación”⁷. En este contexto podemos comprender la ironía de Foucault en relación a Aristóteles al final de la primera clase del curso, ya citada al inicio de este texto: Aristóteles fue la excepción que confirmó la regla de la Filosofía antigua como espiritualidad, orientando la Filosofía para el saber. En el primer curso dado en el Collège de France, en el año lectivo 1970-1971, titulado *La Voluntad de Saber*, Foucault había puesto esta cuestión de identificar dos modelos, dos maneras de pensar la filosofía, allí representadas por Aristóteles y, por Nietzsche. Dos formas distintas de “voluntad de saber”, dos diferentes maneras de concebir la verdad⁸. Sin embargo, sería necesario que Foucault “reencontrase” los estudios de la filosofía y de los textos de la antigüedad, más de una década después, en sus investigaciones para la construcción de una historia de la sexualidad, para que el problema volviese a ser enfocado, ahora bajo el “operador analítico de los ejercicios espirituales”⁹.

7 Las cuatro primeras clases del curso están dedicadas a Aristóteles, y en ellas podemos acompañar una lectura de Foucault del Libro “I” de la *Metafísica*, para analizar la concepción aristotélica de saber, en la comparación con Platón y con los sofistas. Después de estas clases, Foucault realiza un análisis de textos más antiguos, como los homéricos y de Hesíodo, así como de tragedias, especialmente *Édipo Rey*, de Sófocles. La última clase en el curso es consagrada a Nietzsche y su nueva manera de concebir el saber y la verdad, en oposición al modelo aristotélico.

8 Es importante destacar que esa noción de salvación no tiene relación con la noción cristiana de salvación, que implica la apuesta de una “vida eterna”; salvarse, en el contexto de la filosofía helenística, significaba superarse a sí mismo, construyendo su propia vida, a través de una *enkráteia*, de un dominio, de un gobierno de sí.

9 En el abordaje del curso de 1970-71 la preocupación central de Foucault era en relación a las formas de articulación del saber, sus relaciones con el poder, en los cursos de la década de 1980 la preocupación está en el gobierno de sí mismo, en la relación del sujeto consigo mismo. Esto hace que la tematización de los textos antiguos tengan un enfoque completamente distinto, permitiendo al filósofo encontrar cuestiones antes no vistas.

En el curso del año lectivo 1982-1983, *El Gobierno de Sí y de los Otros*, el filósofo continúa su búsqueda en los textos de la antigüedad, ahora centrándose en otra noción, con la que se había encontrado en el curso anterior: la noción griega de *parrhesia*¹⁰. Para él, esa noción permite comprender la filosofía política antigua, sirviendo de articulación entre el gobierno de sí (la *enkrateia*, posible a través de los ejercicios espirituales) y el gobierno de los demás. O, para decirlo de otro modo, comprender cómo podemos ejercer un poder sobre nosotros mismos y cómo podemos ejercer un poder sobre los demás. O, además: cómo comprender la articulación entre los poderes externos que sufrimos, que se ejercían sobre nosotros y los poderes que nosotros mismos ejercemos sobre nosotros mismos y sobre los demás.

Para lo que concierne a la problemática de este texto, se hará un breve comentario sobre el trabajo que desarrolló Foucault en torno al análisis de la *parrhesia* en textos platónicos, aquí, en especial la *Carta VII*, aun así, para tomarla en aquello que interesa aquí: la caracterización de la filosofía como práctica, como actividad. En el análisis de este texto “menor” de Platón, Foucault encuentra la caracterización de la filosofía como actividad, como práctica de una veridicción, de un decir verdad. En su análisis del texto de Platón, eso sería lo que caracterizaría lo “real” en la filosofía.

Durante mucho tiempo se creyó y todavía se cree que, en el fondo, lo real de la filosofía es poder decir la verdad sobre la verdad, la verdad de la verdad. Pero me parece que — y en todo caso eso es lo que se indica en este texto de Platón — hay una manera muy distinta de señalar, de definir lo que puede ser lo real de la filosofía, lo real de la veridicción filosófica, ya diga ésta, lo reitero, verdades o falsedades.

10 En el curso *La Hermenéutica del Sujeto* Foucault estudia la *parrhesia*, el hablar franco, el decir verdadero, en la relación maestro y discípulo. Sus dos últimos cursos (*El Gobierno de Sí y de los Otros*, 1983, y *El Coraje de la Verdad*, 1984) estarán orientados al estudio de los sentidos políticos de esta noción. El curso de 1983 se abre con un análisis del texto de Kant sobre la *Aufklärung*, centrado en la cuestión de la conducción autónoma de sí mismo en la modernidad, para buscar las raíces de la cuestión en los textos antiguos. En la clase de 12 de enero de 1983, Foucault evidencia que su proyecto es realizar una genealogía de la gubernamentalidad como discurso verdadero, previendo cuatro momentos históricos: el discurso del consejero del príncipe en la antigüedad; el discurso del ministro (como “razón de Estado”) en el siglo XVI; el discurso del “crítico”, de los siglos XVIII al XX; por último, el discurso del revolucionario en el siglo XX (Foucault, 2014).

Y ese real se indica en el hecho de que la filosofía es la actividad que consiste en hablar con veracidad, practicar la veridicción con referencia al poder. Creo que desde hace por lo menos dos milenios y medio, ése fue a buen seguro uno de los principios permanentes de su realidad (Foucault, 2009, p. 240).

Filosofía, entonces, no orientada a la verdad como tal, sino como práctica política, una actividad de decir la verdad frente al poder instituido sea cual sea. Más adelante, la práctica filosófica se muestra como un camino a recorrer, lo que no se puede hacer sin una guía, sin un maestro:

[...] las prácticas de la filosofía se representan como un camino por recorrer, un camino que aquel a quien se quiere examinar y poner a prueba debe reconocer de inmediato y acerca del cual debe probar, cuando le ha sido mostrado, que es el que ha escogido, el que quiere recorrer, el que quiere transitar hasta el final y sin el cual no puede vivir [...], a partir de esa elección filosófica, el candidato, el que es sometido a esta prueba, debe apresurarse con todas sus fuerzas, apresurarse también bajo la dirección de un guía que le muestra el camino, lo toma de la mano y le hace recorrer su extensión. [...] Sólo debe abandonar [...] la dirección de quien lo guía si ha cobrado las fuerzas suficientes para conducirse sin su instructor, para conducirse a sí mismo. Hasta aquí una primera serie de indicaciones (Foucault, 2009, pp. 249-250).

Lo que podemos encontrar aquí es, una vez más, la afirmación de la filosofía como espiritualidad, como una práctica de sí sobre sí mismo, mucho más que un cultivo del saber, del conocimiento. Pero ¿toda esta preocupación de Foucault se restringe al estudio de los textos antiguos? Parece claro que no. En el comentario que escribió sobre el curso de 1983¹¹, Frédéric Gros evidencia que una vez más Foucault se preocupaba allí con lo “real” en la filosofía,

11 Ver la “ Situación del Curso “, preparada por su editor, en ese caso Frédéric Gros, publicada al final del libro (Foucault, 2014).

esta vez anunciado como sentido la confrontación activa con el poder, y afirma que

Foucault nunca estuvo tan en la vertical de sí mismo como en este curso, una vez que: desde la primera clase, Foucault pretende por lo tanto determinar su propio lugar en el interior de una herencia filosófica, como se anunciara que, a través de sus estudios sobre la parrhesia, él problematizaba el estatuto de su propia palabra y la definición de su papel (Gros, 2014, p. 484).

Una preocupación por el papel del filósofo, con el papel del intelectual en la sociedad, como podemos ver en varias de sus entrevistas¹². Además, podemos encontrar esa evidencia en las palabras del propio Foucault. En el prefacio que escribió en 1984 para la publicación del segundo volumen de la *Historia de la Sexualidad - el uso de los placeres*, él escribió:

Pero ¿qué es la filosofía hoy -quiero decir la actividad filosófica-si no el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste, en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto? Siempre hay algo de irrisorio en el discurso filosófico cuando, desde el exterior, quiere ordenar a los demás, decirles dónde está su verdad y cómo encontrarla, o cuando se siente con fuerza para instruirles proceso con positividad ingenua; pero es su derecho explorar lo que, en su propio pensamiento, puede ser cambiado mediante el ejercicio que hace de un saber que le es extraño. El “ensayo” -que hay que entender como prueba modificadora de sí mismo en el juego de la verdad y no como apropiación simplificadora del otro con fines de comunicación- es el cuerpo vivo de la filosofía, si por lo menos ésta es todavía hoy lo que fue, es decir una “ascesis”, un ejercicio de sí, en el pensamiento (Foucault, 2001, p. 12).

12 Citaré sólo dos, para corroborar mi afirmación: la entrevista “¿Qué es un filósofo?”, de 1966 (Foucault, 2013, pp. 73-74); y su conocido diálogo con Deleuze en 1972, publicado como “Los intelectuales y el poder” (Foucault, 1999, pp. 105-115).

Todo el estudio de los ejercicios espirituales en la antigüedad, fuera como cuidado de sí, o como *parrhesia*, servía entonces a Foucault para pensar el presente, para tomar una posición activa en relación al ejercer la filosofía en nuestros días: un trabajo del pensamiento sobre el pensamiento, una actividad crítica, el ejercicio de un arte del ensayo, de un trabajo sobre sí mismo. Algo, por lo tanto, a contra mano de la filosofía que se consolidó en la modernidad: una afirmación de la verdad de la verdad, un conocimiento o un saber que se afirma a sí mismo y por sí mismo. Una especie de “filosofía menor”¹³, de filosofía marginal, reorientando todo el sentido del pensamiento y de la acción.

Para la práctica del enseñar filosofía, ese trabajo de Foucault puede operar en la producción de efectos interesantes, en un desplazamiento de sentidos y de posibilidades, abriendo nuevos horizontes.

Enseñar filosofía y ejercicios espirituales: un desplazamiento para el aprender

Como dije al principio, el enseñar filosofía se ha pensado en el contexto de una orientación hacia el saber; me parece que ese recorrido de Foucault por la filosofía antigua, su trabajo con los ejercicios espirituales y la afirmación de la filosofía como práctica, como actividad de sí sobre sí mismo, más que un cultivo del saber, pueden servir de inspiración para desplazar los sentidos de este enseñar, pensando y practicándolo de otras maneras.

Comienzo con algunas provocaciones extraídas de los cursos de Foucault. En el curso de 1982 *La Hermenéutica del Sujeto*, hay un interesante pasaje alusivo al aprender filosofía cuando Foucault comenta la carta 108 de Séneca, destacando que éste afirma la

13 En Mil mesetas, en el texto 1227 -Tratado de Nomadología: la máquina de guerra, Deleuze y Guattari caracterizan como ciencia menor o nómada, filosofía menor o nómada aquella que se hace en contra del pensamiento instituido por el Estado, una ciencia real o una filosofía real. Una filosofía menor opera, entonces, como máquina de guerra, buscando desestatizar y descolonizar el pensamiento, como posibilidad de pensar lo nuevo, lo no instituido. Parece ser ésta la perspectiva de Foucault al afirmar la filosofía como práctica, como ensayo, como ejercicio espiritual, como experimentación en el pensamiento.

importancia de ejercitar la pasividad en el oír. La cuestión de la pasividad en la clase de filosofía es así enunciada:

[...] es muy ventajoso que, en el fondo, el oído se deje penetrar así, sin que intervenga la voluntad, y que recoja todo el *logos* que puede estar a su alcance. Así, dice, [en el caso de] los cursos de filosofía es muy conveniente, pese a todo, porque aun cuando no se entienda, aun cuando casi no se preste atención, aun cuando nuestra presencia en ellos sea completamente pasiva, siempre queda algo. Siempre queda algo porque el *logos* penetra en el oído y con ello, quiéralo o no el sujeto, efectúa cierto trabajo sobre el alma (Foucault, 2014, p. 320).

Entonces, aunque se esté en la clase de filosofía de modo pasivo, siempre que la lección del maestro sea escuchada, se producirá un efecto sobre el alma, habrá una transformación, algún aprendizaje ocurrirá. Pero eso puede no ocurrir; Foucault continúa su comentario a Séneca:

Y dice que si bien es cierto que uno se deja impregnar por la filosofía cuando acude a la clase, en forma similar al bronceado que consigue al estar bajo el sol, ello no impide, señala, que hay algunos que permanecen en la escuela de filosofía sin sacar ningún provecho. Lo que ocurre, dice, es que no estaban en ella como *discipuli* (como discípulos, alumnos). Estaban en ella como *inquilini*, es decir, como locatarios. Eran los locatarios de sus asientos en la clase de filosofía y en definitiva permanecieron en ella sin sacarle ningún provecho. No obstante, como la teoría de las semillas de virtud y de los efectos, incluso pasivos, del *logos*, debería haberles permitido formarse, si de hecho no fueron más que locatarios, fue porque no prestaban atención a lo que se decía. Solo les interesaban los adornos, la belleza de la voz, la búsqueda de las palabras y el estilo (Foucault, 2014, pp. 321-322).

Claro, nosotros, profesores de filosofía, conocemos bien a esos “inquilinos” que pasan por nuestras aulas. Pasa y sigue, como si nada hubiera sucedido ... Pero es cierto que conocemos también a

aquellos que son tocados por la filosofía, que incluso en su aparente pasividad de escucha están viviendo un torbellino, una experiencia en el pensamiento, una transformación en el alma. Lo interesante de este comentario de Foucault sobre Séneca es la afirmación de que en una clase de filosofía la pasividad es sólo aparente. Cuando, apesar de enseñar, el aprender no sucede, porque el estudiante no se dejó “penetrar” por la filosofía, es porque estaba ocupado con otras cosas, y su interés no despertó. Pero cuando la filosofía “penetra” en el alma a través de la palabra del maestro, la pasividad de la escucha se convierte en un intenso trabajo en el alma, una experiencia de sí sobre sí mismo, que tiene en la palabra del maestro apenas su inicio. El aprender filosofía es un acontecimiento en el pensamiento, es una actividad sobre sí mismo.

Aquí podríamos, a la manera de un paréntesis, recordar una vez más a Deleuze, con su visión del aprender como un encuentro con signos. El profesor emite signos que pueden ser o no capturados por los estudiantes. Cuando los signos son capturados, el propio pensamiento es capturado y el aprender es ese acontecimiento, ese pasaje de un no saber al saber. Pero un acontecimiento y un pasaje que son operados por el aprendiz. A partir de los signos emitidos por el maestro, sí, pero como un trabajo sobre sí mismo hecho por el aprendiz. De nuevo, un juego de pasividad/actividad que hace posible la experiencia filosófica singular, para cada uno.

Pero volvamos a Foucault. En el curso de 1983 *El gobierno de sí y de los otros*, encontramos otra provocación interesante. Una vez más, se trata del comentario a la Carta VII de Platón, ahora cuando éste trata de la transmisión de la filosofía y de las formas de su aprendizaje. Veamos:

La vía de los *mathémata*, la formalización del conocimiento en fórmulas enseñadas, aprendidas y conocidas, no es, dice el texto de Platón, el camino por el cual pasa efectivamente la filosofía. Las cosas no suceden así: la filosofía no se transmite en el desfile de los *mathémata*. ¿Cómo se transmite? Y bien, dice: la adquirimos por “*synousia peri to pragma*”. Un poco más adelante utiliza el verbo *syzén*. [...]. Pero quien debe someterse a la prueba de ésta tiene que

“vivir con”, tiene que -empleemos la palabra- “cohabitar” con ella, y en este caso valen, bien lo saben, los sentidos posibles de la palabra “cohabitar”. Eso va a constituir la práctica misma de la filosofía y su realidad: (Foucault, 2009, p. 256).

Y, un poco más adelante, continúa:

En esa medida, no es posible considerar, en efecto, que la filosofía pueda enseñarse por medio de un material escrito que, justamente, dé al conocimiento la forma de los *mathémata*, unos *mathémata* que, así, un maestro cualquiera transmita a discípulos cualesquiera, que ya no tendrán más que aprenderlos, y hacerlo de memoria. De un modo u otro, el hecho de que la filosofía no pueda transmitirse como *mathémata* es, dice Platón, la razón por la cual él mismo, aunque hubiera sido el mejor situado para hacerlo, no aceptó jamás escribir libro alguno de contenido filosófico. Desde luego, agrega, si fuera posible hacerlo y si la filosofía pudiese efectivamente escribirse, escribirse en forma de *mathémata* y transmitirse como tal, sería la cosa más útil del mundo. Imaginemos, dice, que se pudiera poner a la vista de todos *tenphysin* (la naturaleza): estaría muy bien. Sin embargo, en realidad sería inútil o peligroso. Sería peligroso para quienes, al no saber que la filosofía no tiene otro real que sus propias prácticas, creyeran conocerla y a raíz de ello se mostrarán vanidosos, suficientes y desdeñosos de los otros. En cuanto a los demás, a los que saben perfectamente que lo real de la filosofía está en ella, en su práctica y sus prácticas, para ellos la enseñanza por la escritura, la transmisión por la escritura, sería del todo inútil. Quienes saben qué es realmente lo real de la filosofía y lo practican, no necesitan la enseñanza explícita bajo la forma de los *mathémata*. Les basta con una *éndeixis*, una indicación. La enseñanza de la filosofía podrá practicarse a través de esas estructuras de la indicación (Foucault, 2009, p. 257).

¿Qué vemos en este comentario? Exactamente una crítica a cómo hemos concebido hoy el enseñar filosofía, que ha sido pensado como

la transmisión de un saber. Se escogen temas, autores, textos de filosofía a ser transmitidos a los estudiantes, como quien transfiere una propiedad. Alguien no poseía un saber y, como resultado de las clases de filosofía pasa a poseerlo. Lo que hará con él, se hará algo con él, no importa. Es importante que sea transmitido, que sea recibido. Y para ello se crean formas que buscan ser las más eficazmente posibles para tal transmisión; estas formas de transmisión constituyen aquello que Platón denominaba *mathémata*, que pueden ser articuladas en forma de texto y así diseminadas y asimiladas. En esta recurrencia de la filosofía como transmisión de fórmulas de conocimiento, algunos pueden ser “tocados” por la filosofía y desear experimentarla en el pensamiento; la mayoría, sin embargo, permanecerán como “inquilinos” de las sillas del aula, que allí están con otros propósitos, sin aprovechar nada de las clases de filosofía.

Pero, decía Platón, no es por el contacto con esas formas transmisibles que aprendemos filosofía. Por el contrario, es por una especie de convivencia, por un estar juntos. Aprendemos filosofía no haciendo como alguien, sino haciendo con alguien, estando junto a alguien, decía Deleuze¹⁴. Este alguien a quien estamos juntos es un maestro, un maestro, que nos introduce en el ejercicio del pensamiento, en la filosofía como actividad del alma. Para eso, afirmaba Platón, bastaba una indicación. Recordando una vez más a Deleuze, se aprende filosofía por el contacto, por la convivencia con signos que son emitidos por el maestro. Se aprende filosofía pensando juntos, pensando con un maestro, un profesor, no simplemente imitándolo, haciendo como él, asimilando las cosas que él transmite.

Si tomamos en cuenta tales comentarios en torno a la práctica filosófica, lo que tendremos es un completo desplazamiento en el enseñar filosofía. En lugar de su orientación hacia el saber, para un saber que puede ser transmitido y que será asimilado, tendremos una orientación para el aprender filosofía, aprender sus prácticas, sus “modos de hacer”, cosas que no pueden simplemente ser “transmitidas”. Es necesario estar con, estar juntos, vivir la filosofía, vivir sus ejercicios espirituales, vivir la experiencia de pensamiento

14 Ver Proust y los Signos. Deleuze, G. (1995).

en el propio pensamiento, para que ella pueda ser aprendida. Pero ese aprender, aunque sea singular, aunque sea de cada uno, nunca es solitario; es necesaria la relación con el otro, otro que practica, que vive la filosofía y, por eso, puede invitar a hacer juntos, a hacer con. De modo que continuamos teniendo aquí una especie de transmisión, pero mucho más como compartir una práctica, de una experimentación en el pensamiento que uno no puede hacer por el otro. En fin, un aprender filosofía como un ejercicio de sí sobre sí mismo.

Para concluir, retomo una frase destacada de un fragmento de Hadot, ya citado anteriormente: “el ejercicio espiritual tiene carácter de acontecimiento e introduce el nivel de lo subjetivo, asuntos que casan mal con esos modelos interpretativos.” (Hadot, 2006, p. 57). En la argumentación de Hadot, tal aspecto no encaja en los modelos de explicación propuestos contemporáneamente por los historiadores de la filosofía, que operan en el sesgo estructuralista; para lo que nos interesa aquí, podemos afirmar que el aspecto acontecimental y subjetivo de los ejercicios espirituales no encaja con un enseñar filosofía como transmisión de un saber. Ellos introducen en ese sistema algo incontrolable, pero también inevitable, algo singular, más allá de la masificación que se busca con la transmisión del mismo, del pensamiento como aquello que ya se ha pensado.

Es en este desencaje, en esa incomodidad con la lógica estrictamente escolar de la transmisión que un enseñar filosofía pensado como experimentación en el pensamiento, orientado al aprender, puede producir efectos interesantes. Desestabilizar la lógica instituida, el pensamiento como reconocimiento, para decir nuevamente con Deleuze, para forzar otra lógica, otra forma de pensar, una práctica de sí, un trabajo sobre sí mismo, un trabajo del pensamiento en el pensamiento. Parece ser eso algo por lo que vale la pena combatir y vivir.

Referencias en español

- Deleuze, G. & Guattari, F. (2001). *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Mil mesetas – Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. (1995). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (2001). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós Básica.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. España: Paidós.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad II - el uso de los placeres*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2014). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2012). *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault?* Argentina: Siglo XXI.
- Gros, F. (2014). Situación del Curso. En Foucault, M. *La hermenéutica del sujeto*. (pp. 479-516). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y Filosofía Antigua*. Madrid: Ediciones Siruela.

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 entretrejen 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.

CAPÍTULO 10.¹

Filosofía y enseñanza. Competencia, concepto, disertación, profesor

Miguel Ángel Gómez Mendoza²

Introducción

Para un especialista en la enseñanza de la filosofía y su didáctica específica, hablar de competencias en un curso de filosofía en la educación secundaria, significa abordar dos aspectos claves: las competencias de los alumnos y del profesor de filosofía. Se considera que estas deberían desarrollarse con el fin de poder ayudar a los alumnos a tener los elementos necesarios que se les exige en su formación filosófica de la educación media. En este contexto, exponemos a continuación los aspectos antes señalados a través de ejemplos provenientes de las experiencias complementarias de enseñanza universitaria de la Especialista suiza en Didáctica de la Filosofía Nathalie Frieden, a saber: profesora de filosofía y profesora de didáctica de la filosofía. Se tratarán estas dos perspectivas: enseñanza de la filosofía y su didáctica específica. Si bien la primera es necesaria, no es suficiente; la segunda, más subjetiva, es la que motiva a los futuros profesores a escoger su formación profesional, en el marco de una didáctica específica que vincula la formación universitaria en filosofía y

1 Capítulo de investigación que presenta los resultados teóricos 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 Profesor Universidad Tecnológica de Pereira. Doctor en historia por la Universidad Paris III-Sorbona Nueva-Francia. Investigador del grupo Educación y Pedagogía (GIPE). Correo electrónico: mgomez@utp.edu.co

su posterior desempeño profesional en la educación media del estudiante. Analizar las competencias permite una diversificación y un enriquecimiento en la enseñanza de la filosofía. Un aspecto esencial de la competencia es la posibilidad de poder volver a utilizarla de manera adecuada, en un contexto diferente.

Dicho esto, el contenido de este capítulo de exégesis³, se elaboró a partir de la consulta analítica, comprensiva e interpretativa de algunos de los trabajos de Nathalie Frieden. Analítica, como reconocimiento conceptual, es decir, analizar como un todo conceptual la didáctica de la filosofía de Nathalie Frieden, y luego descomponer sus contenidos implícitamente en ella y pensados a través de los argumentos que se exponen a continuación. Comprensiva, como inclusión de conceptos, modo de entender su sentido, con sus matices explicativos. Interpretativa, como elección de las características conceptuales que consideramos dominantes o centrales del enfoque de la enseñanza y la didáctica de la filosofía según Frieden.

Competencia

Las competencias⁴ que los estudiantes de la educación media desarrollan gracias a la filosofía pueden percibirse de dos maneras:

3 *Exégesis* o *exegesis* como una explicación o interpretación, explicación y comentario de un texto. Exégesis centrada en la literalidad, con la intención de reconstruir el significado original de la obra de didáctica de la filosofía de Nathalie Frieden, profesora universitaria y de investigación en didáctica de la filosofía de la Universidad de Friburgo-Suiza, adscrita a su Facultad de Filosofía y Letras. La relación de sus obras empleadas en este documento (capítulo de libro y artículos) se relacionan en el apartado de bibliografía. Es importante anotar que este artículo de exégesis no toma las ideas de otra persona, en este caso de Frieden, para presentarlas como propias o presentar textualmente un escrito sin citar al autor. En consecuencia, se aprecia en el documento el uso intencional del parafraseo y el resumen como recursos de exposición y argumentación.

4 Se puede entender por “competencia”, de manera general a lo largo del texto, un acto y un proceso complejo formado por varias dimensiones (intelectuales, afectivas, cognitivas, instrumentales) que hacen posible el acceso a la filosofía en la educación media. Este concepto inicial será desarrollado y matizado en detalle en el desarrollo de la exposición. De manera intencional aquí no se adopta una perspectiva “erudita” ni política para el uso del concepto de “competencia”. Un análisis del concepto de competencia en la literatura didáctica francesa de la enseñanza de la filosofía en la educación media, se plantea en: Gómez (2015). ¿Es posible una competencia filosófica escolar? *Enseñar filosofía. Competencia, Disertación, Discusión, Prácticas, didáctica, Saber*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. pp. 23-42.

de una parte, se debe mirar en el marco de la ley de cada contexto nacional (programas escolares), cuáles son las competencias que los cursos de filosofía, se supone, desarrollan; y de otra parte, reconocer que cada profesor de filosofía se plantea una cuestión fundamental: qué quiere que sus alumnos adquirieran, alcancen o logren en su clase, y además, lo conserven y practiquen en su vida.

En todos los marcos legales nacionales, se plantea de manera más o menos explícita, la manera como la filosofía se examina en los años finales de la educación media o del bachillerato. Así, en Francia, se dice que puede tener dos formas: el análisis de texto y la disertación. En Suiza, como analiza Frieden (2015), en varios cantones, se pasa el examen de Estado de la educación media mediante una evaluación continua, no se tiene exámenes finales asociados a la disertación; luego el problema que se plantea es de otro tipo. La ley escolar enumera las competencias pretendidas en los cursos. Estas competencias pueden diferir en función del marco legal donde se inscribe el programa de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria.

Lo que llama la atención en los marcos legales nacionales, es que la mayoría de las competencias exigidas son transversales, porque ellas fueron adquiridas y desarrolladas en varias ramas o perfiles de la educación media, y encuentran un despliegue específico en filosofía. Es el caso de Francia, donde la disertación y el análisis de texto son tareas desarrolladas en cursos de francés y luego empleadas en el curso de filosofía del último año de la secundaria (Liceo).

Ahora bien, las tareas *específicas* propias para desarrollar y validar una competencia filosófica se encuentran institucionalizadas en la enseñanza escolar francesa, y sugeridas en la colombiana: redactar una disertación, realizar un estudio ordenado de un texto propuesto, explicar de manera oral un fragmento de texto que se supone conocido. En Colombia, según Gaitán, López, Quintero & Salazar (2010, pp. 116-126), las tareas específicas para el desarrollo de las competencias base y conexas a la enseñanza de la filosofía no tienen un carácter institucional, según el Ministerio de Educación se sugieren a las instituciones educativas y a los

docentes, en el contexto de una “Propuesta curricular, didáctica e implementación”: la enseñanza de la filosofía basada en problemas, de una parte; y en las “Estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía en educación media”, a saber: lectura y análisis de textos filosóficos, el seminario, la disertación filosófica, el comentario de textos filosóficos, el debate filosófico, la exposición magistral de temas filosóficos, el foro de filosofía, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la filosofía⁵.

Sin duda, las acciones que supone la competencia en la enseñanza de la filosofía, son tareas y actividades complejas porque implican una movilización de recursos diversos y combinados entre sí. Las actividades se ejercen en una tarea cada vez análoga en su globalidad (ejemplo: hacer una disertación, leer y analizar textos filosóficos, comentar un texto filosófico, debatir en filosofía y filosóficamente, etc.), pero diferenciadas cada vez por el tema o sujeto filosófico abordado (la pregunta, el tema, los autores y sus textos planteados cambian).

La tarea del especialista en didáctica de la filosofía, es describir lo más finamente posible una actividad que se hace en clase para comprenderla, de tal manera que su observación permita a los profesores de filosofía llevarla a un plano didáctico.

El acto competente es compuesto, porque exige varias dimensiones del estudiante para existir. Los pedagogos hablan al respecto del sujeto de “complejidad”. Por tanto, se puede tender a pensar que la “complejidad” se ubica en diferentes niveles. La “complejidad” es aquella cantidad de procesos de pensamientos específicos que están en juego. Complejidad significa que cada proceso de pensamiento está compuesto en sí mismo de una multiplicidad de procesos no necesariamente relacionados entre sí. Se debe agregar que aquí el tiempo tiene un peso, un papel y una determinación particular sobre todo el proceso que modifica e influye. Cada una

5 Con su correspondiente “esquema” de implementación curricular” cuyos elementos son: núcleo de problema filosófico (conocimiento, estética, moral), competencia filosófica (crítica, dialógica, creativa), desempeños (reconocer, hacer, seleccionar, poner, articular, participar, comprender, demostrar, formular, proponer, manejar, examinar, fomentar, justificar, tomar, argumentar, comunicar, desarrollar, concebir, sobreponer, abstraer), preguntas filosóficas y relación con otras competencias básicas.

de estas complejidades tiene su importancia, plantea un verdadero problema didáctico en la enseñanza de la filosofía: ¿cómo tomar conciencia de todos estos elementos e integrarlos en la formación de una competencia?

Conceptos

A continuación, se hace énfasis sobre uno de los elementos de esta complejidad, quizás menos analizado, pero significativo para la didáctica de la filosofía: la importancia de analizar un proceso de pensamiento en sus componentes con el fin de comprender las vías específicas para su adquisición. ¿Cuál es este proceso?, la elaboración de conceptos o la conceptualización. Esta se desarrolla de una manera intuitiva durante la juventud, de una manera más racional en la escuela, y más específicamente en la filosofía. Es un proceso de pensamiento cuyo desarrollo es una de las finalidades de un curso de filosofía en la educación secundaria.

La conceptualización, implica varias capacidades. Estas no se adquieren necesariamente en conjunto, y su combinación en el alumno desarrolla una configuración personal, una fuerza intelectual y una fragilidad particulares. Esta configuración como condición de la conceptualización, podría explicar en parte su desaparición o permanencia. A continuación, Frieden (2015a, 2015b, 2014, 2014a, 2005) considera algunos de sus elementos constitutivos en la enseñanza de la filosofía:

- a.) Se aprecian en la conceptualización varios momentos. Uno de ellos es la capacidad de pasar de lo real al concepto como consecuencia de una observación vigilante y realista de la experiencia, de análisis de lo real como capacidad de descomponer un objeto para conocerlo; plantear hipótesis de comprensión; apelar a la síntesis como esfuerzo de recomposición estructural y expresiva de este objeto conservando la comprensión adquirida mediante el análisis y el cuestionamiento; imaginación como construcción y conciencia sobre las imágenes con las cuales nos representamos lo real (las imágenes son las figuras del pensamiento y de la imaginación

e implican también nuestra facultad simbólica, metafórica, imitativa, alegórica).

- b.) La construcción del concepto implica la abstracción como aptitud y como hábito de leer en una multiplicidad de experiencias y de ideas, esto es, unidad conceptual. Formar un alumno en la abstracción plantea diversos problemas como son: hábito, permanencia o continuidad, adquisición de distinciones y formas, toma de conciencia de la relativa independencia del concepto respecto de lo real y aceptación de este como tal.
- c.) La conceptualización involucra el retorno a lo real, la facultad de dar un ejemplo, asociando un concepto a una experiencia y de apoyar lo real con la idea. Se trata, no tanto de la capacidad de pasar de lo universal a lo concreto, sino de encontrar en lo real lo que ilustra la mejor comprensión adquirida o construida del concepto, su verdad. Se trata de revelar, mediante la selección de ejemplos, el conocimiento de la idea.
- d.) La formación para la conceptualización, implica también el hecho de descubrir y aprender a utilizar un cierto número de conceptos filosóficos, con frecuencia llamados “señales”, medios de pensar, formas de razonamiento que corresponden al vocabulario “técnico” de la filosofía.
- e.) Finalmente, todas estas competencias implican un trabajo con el lenguaje, el diccionario, la cultura y los textos, oposiciones, acercamientos, distinciones, juegos y escritura, entre otros.

Cada una de estas aptitudes para conceptualizar en filosofía exige una atención particular, una formación cuidadosa, la creación de ejercicios apropiados, los tiempos de su repetición y adquisición mediante hábitos adecuados que, igualmente, se aprenden. En consecuencia, la conceptualización es una red de competencias relacionadas entre sí, diferentes y variadas. Todas las competencias previas, se supone, han sido adquiridas parcialmente antes de la clase de filosofía, y su aplicación debería hacerlas más filosóficas y más conscientes de sí mismas en un curso de filosofía en la educación secundaria.

Ahora bien, el tiempo para impartir la clase de filosofía en la educación media es limitado. El programa es cargado. No es entonces posible formar al profesor en todos estos aspectos, ni tampoco para él, llevar directa, continua y conscientemente en una clase de último grado de bachillerato la adquisición de estas dimensiones. Estas distinciones permiten una lucidez crítica. En efecto, en la enseñanza de la filosofía se trata de un análisis en una perspectiva didáctica de producción de conocimientos filosóficos sobre la acción pedagógica. No se trata de evaluar las competencias en una perspectiva institucional de control.

También, en clase de filosofía, el gusto y los dones del profesor tienen un impacto al igual que su personalidad, cultura y educación filosófica, además de sus disposiciones naturales y los gustos de cada alumno. Se plantea aquí la siguiente hipótesis: la adquisición y la continuidad de estas competencias dependen de varios factores que no son todos racionales. Algunos factores dependen de los afectos, otros de la voluntad y la utilidad y las disposiciones del profesor y el alumno. No obstante, la construcción de algunas combinaciones o configuraciones de competencias, serán más útiles o más satisfactorias y, quizás, podrán volverse a utilizar en la vida del alumno, y se conservarán mejor que otras a lo largo de sus vidas.

¿Cuáles son las dificultades de un enfoque por competencias como el propuesto por la didáctica de la filosofía? Frieden (2016, 2014, 2014a), considera a partir de su experiencia, dos de ellas que tocan de manera directa a estudiantes y profesores, quizás de manera menor a estos últimos.

La primera es que cada acto filosófico, cada actividad exige una multiplicidad de aptitudes, que se unen en muchas competencias necesarias. Esta exigencia plantea dos problemas. El primero, se observa un peligro de ser subjetivo y de seguir una idea de la filosofía cuando el profesor decide cuáles son las competencias a desarrollar en su curso. Dicho de otra manera, si se presentan las competencias enumeradas en un plan en el contexto de la legislación escolar, se corre el riesgo de seguir siendo parcial e incluso parcializado, cuando el profesor decide cuáles actitudes

constituyen cada competencia necesaria para la realización de las actividades que sugiere el plan oficial. El corolario de esta abundancia de actividades en el marco de la competencia, es que el profesor no puede desarrollar cada una de ellas, tal como se establecieron en una lista extensa. Entonces, incluso elaborar un conjunto razonable de las competencias arriesga destruir su mismo enfoque creativo de enseñanza de la filosofía.

El segundo problema es el de la evaluación. Es muy fácil evaluar un conocimiento. Evaluar una comprensión lo es menos, pero es factible. Evaluar una competencia plantea un problema complejo: ¿Qué significa dar la media: tener suficiente competencia para? Además, si hablar de competencia significa discutir la capacidad de utilizarla juiciosamente en un medio diferente al escolar, esto significa que ella no es evaluable por un profesor de la escuela secundaria. Esto puede conducir a imaginar ejercicios que imiten la vida fuera de los muros escolares. Sin duda, se pueden proponer ejercicios de imaginación; pero la evaluación es artificial. Se evalúa ya sea muy poco, ya sea mucho. Evaluar alguna cosa que probablemente tendrá lugar en la vida depende también de una pretensión de impacto sobre la vida de los alumnos, ¿Con qué derecho? La única manera de superar esta problemática de la evaluación es hacer del alumno el coevaluador de esta competencia.

En este marco, estos problemas, así lo muestra el desarrollo de la didáctica de la filosofía, aparecen en menor medida en los futuros profesores de filosofía que se forman profesionalmente, es decir, reciben formación universitaria en didáctica de la filosofía. En efecto, en el curso de su pasantía práctica, estos profesores estarán constantemente en la situación de ejercer sus competencias, de evaluarlas, de establecer también, de cuáles de ellas tendrá necesidad para mejorar su enseñanza. La pasantía práctica permite tomar conciencia cotidiana del trabajo del profesor bajo la forma del análisis de los actos para producir las competencias necesarias para su plena realización. El papel de los especialistas en didáctica de la filosofía, es el de responder a las necesidades personales expresadas por alumnos y profesores, desarrollar la observación, poner a disposición los medios (por ejemplo, la posibilidad de filmar en clase, el tiempo y los instrumentos para evaluar),

inventar los ejercicios con el fin de permitir a cada uno enfrentar las inevitables dificultades que se encuentran en la enseñanza de la filosofía en la educación media.

¿Formar en competencias a los profesores y alumnos modifica la didáctica de la filosofía? Formar para las competencias, es en primer lugar formar con una atención especial en las dificultades para considerar cierto optimismo en el efecto positivo de la didáctica en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Los trabajos específicos sobre las competencias en la didáctica de la filosofía implican un saber ser y un saber hacer. El saber ser es una actitud que se quiere, solícita, u obsequia frente a una dificultad vivida. El saber de un profesor es la competencia con la cual aborda esta dificultad e intenta comprenderla y superarla cuando enseña filosofía a sus alumnos.

¿Entonces en qué consiste un trabajo sobre la competencia en didáctica de la filosofía? En una descripción lo más minuciosa posible de tres realidades: (a) una búsqueda de la comprensión de la experiencia filosófica o del trabajo cognitivo que está ligado a una actividad filosófica, tal como ella se desarrolla en la clase; (b) analizar cómo esta actividad se constituye con el fin de permitir acompañarla y formarla. El profesor debe entonces analizar a sus alumnos y su progresión cognitiva con el fin de comprender cómo es que ellos piensan, y también cómo aprenden y comprenden; (c) analizar de qué está construido el trabajo del profesor para permitir la actividad de los alumnos. Con estos tres puntos hay un análisis y una descripción que se traducen en evaluación de las competencias, habilidades y aptitudes necesarias. La investigación sobre las competencias, en primer lugar, consiste en una observación-descripción-análisis de actividades cognitivas.

No obstante, las dudas y dificultades en estas actividades podrán aparecer tarde o temprano, junto a las preguntas sobre su papel, su utilidad, su eficacia, y el sentido de su trabajo. El oficio del profesor de filosofía, es frágil, expuesto y sujeto a depresiones y al síndrome del quemado (*burnout*). De todo esto, el profesor de didáctica no puede asumir la responsabilidad, pero puede preocuparse.

Se puede intentar darle todos los medios posibles, pero el profesor estará solo y hará de la filosofía lo que puede ser, y finalmente es probable que se dé cuenta que la filosofía y las competencias, son dos cosas diferentes que no siempre coinciden. Cuando el profesor de didáctica de la filosofía en la universidad, se encuentra con los futuros profesores que forma, podrá ver con frecuencia a la filosofía como un tesoro enterrado en el fondo de su pensamiento, de su vida y sus afectos. La filosofía que ellos quieren y por la cual dan su vida, es la parte menos visible y la menos compartible del iceberg. La filosofía se descubre en su pasión por los textos, su manera de cuestionarse, su entusiasmo acompañado de las dudas inherentes a su futura profesión. Las competencias que desarrolla la didáctica de la filosofía, están al servicio de la aclaración y la expresión de todo lo que está presente, pero no siempre visible. La competencia no es la filosofía, no obstante, le sirve y la expresa.

Disertación

Tomemos ahora la disertación. Al igual que otras actividades en la enseñanza de la filosofía, esta exige una multiplicidad de capacidades en los alumnos y en el profesor de filosofía, todas estas no son propiamente filosóficas y se deben movilizar simultáneamente. Al distinguirlas unas de otras, el profesor puede ejercerlas en diferentes contextos, y volver a movilizarlas en otros contextos.

Como plantea Gómez (2015, 2003), a menudo, la disertación se considera como una actividad en la que se debe conocer la materia, comprender el tema y ponerse a escribir. Pero esto no siempre es así, la disertación implica varias y diferentes actividades: la comprensión, la memorización, el rigor, la ordenación de las ideas, la definición filosófica, la argumentación, la planificación, el uso de fuentes, la escritura de las ideas, entre otras. Estas son competencias que se pueden desarrollar independientemente unas de otras, y en contextos distintos a la escritura de la disertación en filosofía. Movilizar todas estas capacidades en un solo y gran esfuerzo, podría estar destinado al fracaso. Ejercer estas capacidades en contextos distintos a la enseñanza de la filosofía en la educación

media, permite aplicarlas y desarrollarlas, así como un deportista ejercita cada músculo separadamente antes de utilizarlos en conjunto. Al respecto, Frieden (2016, 2014, 2014a, 2014b, 2009a), da un ejemplo a partir de su trabajo con la disertación en clase de filosofía aplicada a la educación media o secundaria.

Primer momento. Partir de la constatación que dialogar por escrito, con un filósofo ausente, incluso muerto, es más bien artificial. Implica introducir discusiones con pretensiones filosóficas sobre temas cercanos en el curso de filosofía, se puede discutir, observar las discusiones, analizar los argumentos etc. Así se tendrían ideas básicas para la disertación (“primera competencia”). Luego, se intentará fundamentarlas y defenderlas (“segunda competencia”), y si los alumnos, fundamentan y defienden estas ideas de manera aceptable, pueden corregirse unos a otros (“tercera competencia”). Todos estos ejercicios se hacen sobre temas cercanos y diversos con el fin de ver diferentes aspectos de un capítulo o tema. Luego se crítica a los autores, estos deben llegar en el momento oportuno porque aportan sus ideas, sus argumentos, su refinamiento y su profundidad. En principio, los alumnos no perciben la necesidad de dialogar con los filósofos, pero, con seguridad, sentirán el placer de enriquecer su pensamiento con su contacto. Este placer, puede apreciarse como riqueza en sí misma: descubrir la necesidad de acudir los antiguos filósofos o clásicos de la filosofía.

Segundo momento. Luego se pasa a la escritura. Poner por escrito algunos de los argumentos de los alumnos. A continuación se intercambian en clase los documentos, los cuales se pueden corregir tal como están por otros alumnos del curso. Estos podrían remitir sus escritos por correo electrónico al profesor, lo que les permite escribir otros textos o versiones de la disertación. Con los argumentos enviados por correo electrónico, copiados y pegados en desorden, se puede trabajar en grupos en clase y en lo posible ordenarlos. Esta experiencia colaborativa da lugar a un verdadero trabajo de eliminación de argumentos inútiles y sobre todo, de comprensión del orden, porque es necesario el orden y justificar lo que se escoge y adopta en los argumentos de la disertación. Se trata de una competencia para realizar un plan y justificarlo. Esta permite salir de la actividad esquemática y artificial de hacer un

plan. Sin duda escribir una disertación sobre un tema cercano a las discusiones del curso no es un recorrido fácil, pero los obstáculos se enfrenan en este y otros contextos.

Mirar las competencias en juego en una actividad es liberador para el alumno de secundaria, no solamente porque aprende a desarrollarlas unas tras otras, sino también porque él sabe claramente dónde están sus debilidades y puede trabajar de una manera específica y con objetivos. Para el profesor, esta actividad implica el esfuerzo de construir las actividades de aprendizaje alrededor de las competencias que ha observado, separado y comprendido casi de manera individual en sus alumnos. Se trata de abordar las dificultades para acompañar al alumno a superarlas

Profesor

Los profesores de filosofía en la educación media se cuestionan sobre lo que quieren que sus alumnos conserven en su vida de la filosofía aprendida en la escuela, y sobre la relación de la filosofía con la realidad. La experiencia de la enseñanza y de la didáctica de la filosofía muestra que de alguna manera todos los jóvenes profesores que se forman en esta didáctica, se plantean cuestiones como las siguientes: ¿qué queremos que nuestros alumnos conozcan?, ¿qué esperamos que comprendan?, ¿qué deseamos que adquieran? Veamos los elementos fundamentales de respuesta que ofrece Frieden (2016, 2015, 2015a, 2015b, 2011).

Ante todo, los futuros profesores que se forman en la didáctica de la filosofía en la universidad, se preguntan por qué y en cuál perspectiva enseñar la filosofía. El objetivo institucional es la aprobación de un examen con el fin de poder entrar a la universidad; pero, es posible que para muchos profesores de filosofía, el objetivo de su compromiso, no solo sea el examen de Estado, sino también formar en sus alumnos los hábitos filosóficos, una mirada filosófica sobre lo real, un deseo de preguntar, un espíritu crítico, una forma de felicidad, una sabiduría, etc.

He ahí lo que dicen los futuros profesores de filosofía en su condición de estudiantes universitarios cuando forman desde una perspectiva didáctica. La didáctica de la filosofía es consciente y se inquieta por dar a los profesores, y de paso a los alumnos, los medios para convertirse y permanecer en lo posible como filósofos. Si bien, los profesores quieren y deben dar una cultura filosófica a sus alumnos, desean ante todo, sacarlos de la caverna donde están encadenados, para utilizar la acostumbrada referencia platónica.

¿Cuáles son las competencias necesarias para realizar estas aspiraciones y deseos? Los especialistas en didáctica intentan responder a estos deseos de quienes debutan en la educación media, ayudándoles a convertirse en lo que ellos quieren ser. En ese sentido, hablar de competencias es una manera de abordar la cuestión, para que estos jóvenes profesores permanezcan en el oficio, estén a gusto en sus zapatos, y felices, si es posible.

Frieden considera que el trabajo del especialista universitario en didáctica consiste en ayudar a cada joven universitario y futuro profesor de la educación media a ser competente. La cuestión es saber si existen competencias propias del profesor de filosofía. Si existen, estas pueden ser consideradas de tres maneras: (a) competencias adquiridas previamente en la universidad, estas son las competencias propias de la formación en filosofía; (b) competencias generales de todo profesor; y (c) competencias del profesor de filosofía.

Los jóvenes profesores que llegan a la educación media, después de cinco años de filosofía en la universidad, son adultos que han desarrollado conocimientos y competencias filosóficas durante su trayectoria universitaria. Tienen hábitos y virtudes intelectuales, como diría Aristóteles. Estos conocimientos y competencias filosóficas no son responsabilidad directa del profesor de didáctica universitario. Ellas están ahí, y si faltan, el problema es de la persona, del estudiante y no del profesor de didáctica. Este tipo de competencias anteceden al encuentro profesional. Lo que estos jóvenes profesores, tengan o no, cómo leen filosofía, cómo funciona su pensamiento, lo que de la filosofía les interesa y los motiva, etc., todo esto es un regalo o un beneficio que se recibe

de la universidad. Sin embargo, los profesores debutantes con frecuencia carecen de conocimientos directamente utilizables y adaptables en clase. Es entonces esta adaptación misma el desafío de su formación didáctica que se asocia con una competencia que se trabaja y no con los conocimientos en sí mismos. Ahora bien, si se les diera una gran cantidad de conocimientos suplementarios de filosofía, es posible que no sepan qué hacer con ellos y cómo emplearlos. Serían entonces profesores de universidad actuando en la educación media, y no didactas.

Los jóvenes estudiantes y futuros profesores de filosofía se inscriben en una formación didáctica de la filosofía para adquirir una profesionalidad. Estos van a tomar cursos de pedagogía, de didáctica general y de didáctica específica (en este caso de filosofía), en la educación elemental o media. Seguramente, cada uno de estos cursos acrecentará sus competencias profesionales de futuro profesor.

Ahora bien, según Frieden, ¿cuáles temas o aspectos y orientaciones fundamentales debe tener un curso de didáctica de la filosofía? En primer lugar, retoma los capítulos o aspectos fundamentales que comprende una didáctica general para volver a trabajar y considerar en la enseñanza de la filosofía. Cuando se dan ejercicios, reflexiones, enfoques, observaciones, perspectivas, etc., en el curso de filosofía en una clase concreta y específica, ¿Se forman entonces aquí las competencias del profesor de filosofía? Sí. Porque las competencias son los saber-hacer para enseñar la filosofía, estos se encuentran en la base de las competencias del profesor.

Una de las cuestiones a las cuales intenta responder la didáctica en general, y que se plantea con los jóvenes estudiantes y futuros profesores de filosofía en la educación media, es saber si existen competencias propias y únicas del profesor de filosofía, y si deben desarrollarse en un curso de didáctica específico de filosofía. Si la verdadera cuestión es la de convertirse en profesor, cualquiera que sea la materia, es evidente que todos los profesores deben dominar la materia, transponerla, explicarla en una clase que deben asumir o hacerse a cargo y deben formar cautivando a los alumnos; todos

deben enseñar a comprender, aprender, etc. Entonces, ¿Cuáles son las competencias específicas para la enseñanza de la filosofía?

Para abordar este interrogante Frieden (2012, 2011a, 2010, 2009), propone reflexionar, de una parte, sobre las competencias específicas de los cursos de filosofía: (a) relación con lo real, (b) metacognición, y (c) problematización; y de otra parte, sobre dos actividades del profesor que exigen competencias particulares, en este caso de filosofía, a saber: (d) transposición didáctica y (e) diálogos con los alumnos.

a.) Relación con lo real. Si el programa de filosofía fuera una lista de temas a enseñar, como puede ser un programa de geografía o de matemáticas, se podría imaginar que las competencias del profesor de filosofía no serían tan diferentes de aquellas de un profesor de cualquier materia escolar. Podría construir su curso sobre la muerte, sobre la libertad, sobre el Estado o sobre el inconsciente, como un profesor de geografía construiría uno sobre las placas tectónicas o la geografía física de Colombia. Pero, cuando se habla de las placas tectónicas, no se tiene necesidad para aprender y comprender, de preguntarse si hay una falla geológica debajo de nuestros pies. Mientras que cuando se habla de la muerte, es de la muerte de cada uno de los alumnos y la del profesor de la que se habla. Luego existe una dimensión del curso de filosofía que no se reduce a dar un curso sobre una materia. Existe la convicción de que el profesor de filosofía debe hacer otra cosa: permitir al alumno problematizar, es decir plantear preguntas filosóficas frente a una realidad con el fin de construir por sí mismo los conceptos. El profesor debe ser capaz de crear una situación para que los alumnos descubran los grandes problemas de la humanidad, interrogándose en primera persona; la idea es que el problema no solo sea el de Kant o Platón o el de no importa quién otro, sino del alumno, todo con el fin de que se lo plantee por sí mismo.

Por otra parte, es frecuente que el alumno lo pida así. Por ejemplo, es posible un curso sobre *El Banquete*, en el cual el alumno quisiera pensar el amor, y Platón también, no obstante, existe el riesgo de

que el único que piense totalmente en otra cosa sea el profesor, preocupado por el análisis de la estructura del texto y su contexto en el mundo griego de la Antigüedad. El curso de filosofía es donde el alumno debe aprender a problematizar, a preguntar, a construir, a definir. Una competencia que el profesor debe tener es la de ayudar y acompañar a los alumnos en el esfuerzo de construir un entendimiento de lo real que los conduzca a preguntarlo, a intentar comprenderlo, a definirlo y en consecuencia a conceptualizarlo. Para aprender a hacerlo, el profesor de didáctica universitario, debe ejercitar a los jóvenes profesores de filosofía en la observación de un curso de filosofía desde el punto de vista de los ejemplos extraídos de la vida de los alumnos. Se toma el resumen de los puntos de vista que componen un capítulo o tema, y cada futuro profesor en preparación encuentra, sobre este punto, un ejemplo sacado de la vida, explotado o aprovechado. Sin embargo, explotarlo y aprovecharlo, exige que el estudiante analice verdaderamente el resultado de esta actividad.

b.) La segunda actividad del profesor que exige competencias propias es la metacognición o la reflexividad. La filosofía tiene al respecto como propio pedir al alumno reflexionar sobre su reflexión, de comprender cómo piensa él, de entender lo que él hace, cuándo lo hace, de observarse pensando y escribiendo. En la universidad, esta competencia no es necesariamente desarrollada por la institución, porque con frecuencia no hace parte de las exigencias académicas cuando se estudia filosofía. La universidad pide que el estudiante comprenda los autores y sus preguntas, y no que se pregunte por sí mismo y por su propia manera de pensar. En la universidad, considera Frieden, “el yo es detestado”, ¡él es púdicamente ausente! Luego el joven profesor en principio no está formado para esto, no es capaz espontáneamente de crear una situación que permita esta reflexividad. El futuro profesor de filosofía debe desarrollar esta competencia, necesaria también para construir objetos de observación y situaciones de análisis de cómo los alumnos piensan y construyen su pensamiento realmente en su cabeza. La atención por los procesos de pensamiento, tiene de esta manera dos finalidades: primera, permitir comprender la epistemología, el análisis de lo que pasa en nuestra cabeza

cuando pensamos y, segunda, desarrollar una preocupación pedagógica de acompañamiento de los aprendizajes, con una atención particular en las dificultades de los procesos de los alumnos. Abordar estos aspectos con los alumnos es, con mucha frecuencia, nuevo para los egresados de programas universitarios de filosofía, y pocos se han preparado para tal proceso. Sin embargo, esta pretensión reflexiva se encuentra en el marco de los objetivos de la legislación educativa sobre la enseñanza de la filosofía, entre otras materias o disciplinas escolares.

¿Pero, se debe desarrollar esta competencia en el profesor? En el caso de la problematización, se constata que los profesores deben desarrollar esta competencia para poder estimularla en los alumnos. Sin embargo, se podría decir: la universidad parece contribuir poco a su desarrollo.

Para desarrollar estas competencias (relación con lo real, conceptualización, problematización y reflexividad) en los jóvenes profesores que se forman en didáctica de la filosofía, es necesario descubrirlas en conjunto, ejercerlas en clase de didáctica, observarlas en las clases donde ellos mismos enseñan, aprender a describirlas, y finalmente, inventar los medios para desarrollarlas en clase. En este contexto, a continuación, se dan algunos ejemplos relacionados con la problematización.

- c.) Cuando la problematización se aborda en los cursos de didáctica como un anclaje, se plantean ejercicios vivos y en conjunto, con el fin de que los jóvenes profesores puedan analizar el ejercicio de elaboración de problemáticas y sus dificultades, para luego aplicarlas creativamente en clase con sus alumnos. Llama la atención en la experiencia didáctica específica de problematización, cuánto se diferencian estos ejercicios respecto a los que los estudiantes de filosofía han estudiado en la universidad. Parece que los cursos universitarios, muy poco los prepara para vivir y analizar una experiencia de problematización en primera persona. Los recién egresados de los programas universitarios de filosofía, parecen estar desprovistos y sentirse desestabilizados cuando

sus conocimientos filosóficos académicos adquiridos en la universidad son de poco apoyo. Entonces, incluso si el fin del ejercicio, es lograr que los futuros profesores de filosofía experimenten en didáctica lo que ellos van a hacer en sus clases, de hecho, para muchos es un descubrimiento de lo que se llamaría una experiencia filosófica.

A continuación, como se indicó más arriba, se abordarán dos competencias, más que todo el profesor debe tener una atención específica en un curso de filosofía: la transposición didáctica y el diálogo en el curso.

- d.) La transposición didáctica es claramente una competencia de didáctica general. Todo profesor debe dominarla y es la mayor preocupación de los jóvenes profesores: “¿Cómo lograr explicar los imperativos de Kant a mis alumnos de tal manera que los comprendan?”.

La mayor parte de los profesores están convencidos de que si no logran hacerlo, es porque el problema viene de atrás o está cuesta arriba: los alumnos no han comprendido bien a Kant. Los profesores consideran o piensan que esto proviene de las competencias de filosofía de sus alumnos y no es su asunto prioritario. Frieden, aprecia que no es verdad, porque hay personas que han comprendido muy bien Kant y no saben transponer, y así mismo, hay personas que lo han comprendido, un poco menos quizás, pero saben llevar este contenido a su clase. Transponer es una tarea del profesor e implica movilizar varias competencias: la competencia de leer, de comprender y de saber, que son competencias de filosofía desarrolladas en la universidad; pero también la competencia de ir a lo esencial, de sintetizar, de saber decirlo, de saber explicarlo, es decir de dividir en pedazos y hacer claro cada uno de ellos, de saber motivar a los alumnos para establecer la importancia del asunto, de saber verificar y comprender si estos lo han aprendido y también comprendido. En últimas, comprender cómo funciona el aprendizaje de los alumnos cuando se enseña filosofía.

La competencia específica del profesor de filosofía comienza cuando, para poder abordar esta enseñanza de Kant, él se pregunta: ¿Por qué y en qué perspectiva enseño estos imperativos?, ¿En qué ellos pueden servir a cada uno de mis alumnos? Responder estas preguntas depende de una competencia muy difícil para los profesores de filosofía de la educación media: si bien en su formación universitaria, se plantearon preguntas sobre el porqué de los imperativos, fue en el contexto del pensamiento de Kant, no en el de la vida de sus alumnos. Los estudiantes universitarios de filosofía, una vez terminan sus estudios, han aprendido el hábito de extraviarse en el detalle erudito y trabajar de una manera académica, y cuando se desempeñan en la educación media corren el riesgo de perder el sentido de su actividad. Ahora bien, si el profesor comprende por qué enseña este capítulo de Kant, si sabe decírselo a sí mismo, entonces sabe qué es lo que debe decir a sus alumnos, y puede ir a lo esencial de la teoría de Kant. Claro está, lo esencial de la teoría de Kant no existe en sí mismo, pero para el profesor sí, en tanto que él quiere algunas cosas para sus alumnos, entre otras razones, porque esta cuestión lo interpela.

Esta dimensión del trabajo filosófico es el núcleo alrededor del cual se construye la transposición didáctica filosófica. Lo esencial de la teoría moral de Kant, debe poder ser dicha en tres frases o una página, y luego se podrán agregar los músculos y la carne necesarios a este esqueleto, y hablar del tema en el curso de filosofía durante una semana o un año.

Para ejercer y desarrollar la transposición didáctica como competencia profesional en los futuros profesores, el profesor universitario de didáctica de la filosofía debe aislarla y ejercerla, independientemente de todo lo que le precede y le sigue. ¿Cómo ejercer esta dimensión? Preguntando a los jóvenes y futuros profesores: “usted enseña este capítulo o tema, ¿por qué?” y preguntar por qué y hasta qué punto dicen de lo que en este tema específico (teoría de Kant), les parece importante desde el punto de vista que desean dar y lograr con sus alumnos de la educación secundaria. Cada uno debe dar las razones de

lo que hace. Una vez logrado esto, se puede hablar de cómo reconstruir este tema alrededor de este objetivo.

- e.) Las partes dialogadas del curso. Abordar las competencias en juego significa desdramatizar los problemas. El alumno y el profesor previsiblemente no sabrán realizar una tarea relacionada con el diálogo. Tienen el derecho a no saber y pueden hablar y pedir ayuda para desarrollar esta capacidad. El profesor en clase, o el especialista en didáctica, deben poder observar y explicar todos los elementos implicados en un gesto, y ejercerlos de manera separada, es decir, analíticamente. Muchos de los jóvenes profesores tienen temor a los momentos dialogados en clase, aquellos durante los cuales el profesor cuestiona a un alumno y habla con él.

Comprender las partes dialogadas del curso exige en primer lugar distinguirlas. El profesor dialoga, primero que todo, para preguntar al alumno con el fin de saber si este ha aprendido o comprendido. Cuando dialoga, el profesor pregunta.

El profesor puede volver a decir transformándolo, haciéndolo abstracto, y más filosófico. Podrá volver a formular el asunto. El profesor puede implementar una especie de mayéutica, de manera que permita a la clase encontrar solo lo que ella quiere descubrir, hacer que en la clase “alumbre” alguna cosa.

Luego, hay funciones diferentes en cada uno de los diálogos que el profesor establece con los alumnos. La didáctica de la filosofía ha intentado en la formación de los jóvenes profesores, establecer objetivos a lograr con diferentes tipos de diálogos. Cada tipo de diálogo exige competencias particulares: por ejemplo, preguntar a un alumno, exige saber cuestionar de la manera más pertinente, es decir evitar preguntas inútiles. Se puede preparar las preguntas en casa para comprender cuáles son las preguntas necesarias y suficientes, para ir de un punto A a un punto B, es decir hasta lo esencial de lo que el alumno debe saber. Esta competencia puede ser ejercida en todas las materias escolares. Evidentemente, todo se aprende durante una vida de profesor, pero también, todo puede aprenderse

antes. Incluso, los profesores más experimentados, pueden plantear una cantidad de preguntas inútiles, y a veces olvidan o no saben realizar, una real diferencia entre lo esencial y el detalle.

Pero existen otros diálogos, aquellos donde el profesor corrige las formas de lo que el alumno dice y no solo el contenido, por ejemplo cuando este forma la lógica de la palabra y la lógica de su pensamiento. El profesor puede también dialogar con la clase con el fin de plantear comparaciones y oposiciones entre dos o tres intervenciones de sus alumnos que asisten a clase.

Para observar estos diálogos y descubrir cuáles competencias exigen, la experiencia de la didáctica en filosofía, Frieden ha ideado un procedimiento: llevar a la clase a un café filosófico⁶ y hacerla observar el papel del animador, de tal manera que se establezcan los tipos de intervenciones que tienen lugar, analizar sus objetivos, y luego, aplicarlos en clase de didáctica. Para realizar esta actividad, también se puede observar una clase de un profesor experimentado y determinar una tipología de intervenciones reales y posibles, útiles e inútiles, los objetivos aparentes y escondidos; luego una vez descritas y

6 Un *café filosófico* o *FiloCafé* es un diálogo organizado en un lugar público con el fin de discutir un tema desde una perspectiva filosófica, a fin de intercambiar puntos de vista, inquietudes y esperanzas, partiendo de que el pensamiento no es solo una caja de herramientas –para resolver problemas prácticos y cotidianos– sino que nos da la posibilidad de plantearnos preguntas que vuelven más apasionante la vida. Aunque en cada país el café filosófico tiene diferentes modalidades, el objetivo es el mismo: el diálogo en torno a un tema o problema que resulte relevante a los participantes. No se trata de hacer exposiciones sofisticadas ni “desfiles de personalidades”, sino de inducir “momentos filosóficos”, es decir, pasar de la opinión al pensamiento, de dilucidar juntos conceptos, desentrañar el sentido oculto, enfrentar los prejuicios. El café filosófico es una especie de democracia a pequeña escala en la que cada uno intenta aprender de los demás. Sus reglas mínimas son muy simples: (1) El tema surge de la sala, no del moderador. (2) El moderador hace una breve presentación del tema; la discusión está a cargo de todo el grupo. (3) Los participantes llegan espontáneamente: no hay inscripciones ni cursos –aunque suele haber una cuota– y están en libertad de asistir cuando lo decidan. (4) El grupo es heterogéneo. En esta democracia coinciden personas de diferente edad, profesión y proyectos: académicos, empresarios, amas de casa, vendedores, médicos, estudiantes. El propósito es que cada uno de los participantes vaya aprendiendo de su propia elaboración intelectual, de escuchar las intervenciones y de la confrontación de sus ideas con las de los demás. No se trata, pues, de una clase de filosofía, sino de pensar y discutir filosóficamente; dar vida a la historia del pensamiento para vivir hoy de manera más sensata (En: https://es.wikipedia.org/wiki/Caf%C3%A9_filos%C3%B3fico consulta 28-02-2017). Para más información sobre el enfoque francés de la práctica de la filosofía “Caféphilos” ver: Arnaiz, G. (2005). Las nuevas prácticas filosóficas: de los cafés filosóficos a los talleres de filosofía. Revista ETOR, n° 4, 2005. pp. 9-26.

comprendidas estas actividades, se pueden aprender a imitar, etc.

Cuando se dividen los momentos dialogados del curso en los tipos de objetivos buscados, se descubren las competencias en juego, se ejercitan los diferentes tipos de diálogos de manera separada, se descubre que todo se aprende (¡esto no depende ni del oficio, ni de los dones, ni de la inspiración del momento!). En consecuencia, los jóvenes profesores pueden ejercitar los tipos de diálogo de manera independiente en clase de didáctica de la filosofía.

Se deriva de lo dicho que las competencias planteadas se ejercen y se desarrollan. Se puede también abandonar los miedos de algunos profesores, y guste o no a algunos viejos profesores, estas competencias no dependen siempre de los conocimientos de filosofía, sino del oficio, afirma Frieden. Esta manera de mirar las competencias ofrece una manera de salir de las dificultades de la esfera de lo privado público y escondido, y permite abordar cada dificultad y aprender a enseñar filosofía. Esta perspectiva cuestiona también el mito persistente de la existencia de dones, de intuiciones, de experiencias necesarias, etc., en la formación profesional de los profesores.

En la didáctica de la filosofía, esta postura de acompañamiento de los jóvenes profesores es de ayuda, de escucha, y de animación que jóvenes egresados de los programas universitarios de filosofía y futuros profesores de secundaria, podrán adoptar con sus alumnos, en los límites objetivos del tiempo y del número de alumnos que tendrán en su clase.

Conclusiones

La filosofía no ha cambiado en sí misma. Aunque enseñar y aprender esta materia siguen siendo actividades difíciles y perennes, muchos de los profesores la enseñan como siempre se ha hecho, y se debe admitir que no pocos alumnos la aprenden de esta manera: como siempre se ha hecho.

En efecto, aprecia Nathalie Frieden (2011a), que todavía hay una buena cantidad de clases donde el profesor piensa, habla y se deja llevar por su pensamiento profundo, riguroso, cultivado, formado y construido. Así, el profesor a veces puede estar seguro, al salir de su clase, que fue un “curso encantador”. Y para todas las personas que han tenido la oportunidad de seguirlo y de comprenderlo, fue, en efecto, un “curso encantador”. Es entonces cuando muchos profesores aprecian y consideran que la didáctica de la filosofía es inútil, al igual que la formación de los profesores en este tema o la reflexión sobre las competencias. Pero están también todos los otros alumnos, todos aquellos para los que no fue un “curso encantador”, ni un curso comprensible; aquellos que tomaron notas ilegibles y confusas. Estos alumnos no saben exactamente lo que pasó en el desarrollo del curso, mientras el profesor pensaba, ellos han abandonado, no saben por qué la escuela les impone esta materia, ni cuál es el contenido. Esos jóvenes estudiantes no saben para qué sirve esto y aún menos, cómo utilizarlo.

Finalmente, incluso para el caso de los alumnos, para quienes fue un “curso encantador”, se puede preguntar, qué es lo que hacen en el curso. Muchos cursos no tienen sentido sino en el contexto estrecho de la escuela y devienen obsoletos cuando salen de su recinto o espacio. Cómo memorizar este curso, y almacenarlo en una red de conocimientos útiles y disponibles, y sobre todo cómo aprender a utilizarlo correctamente en una disertación o en la vida, cómo tomar el hábito de estos gestos filosóficos, son problemas que permanecen abiertos y no deben abandonarse. Enfrentar estos problemas es responsabilidad del profesor, de lo contrario, el trabajo no sirve para nada. Cualquier profesor debe preguntarse para qué sirve su curso. Algunos dirán que la filosofía no sirve para nada, que ella es inútil y a la vez necesaria. Pero lo que nunca es utilizado se desvanece y desaparece por sí mismo. Pensar en las competencias para adquirir en la filosofía, es pensar cómo llegar a ser filósofo, y agregaría, cómo seguir siéndolo. En cuanto al profesor de filosofía, él debe reflexionar sobre las competencias que necesita para su enseñanza, para sus gestos, dones, necesidades, capacidades, para su programa y su progresión.

Después de casi dos décadas de desarrollos y experiencias, la enseñanza de la didáctica de la filosofía da testimonio de que todos los jóvenes profesores se plantean estas preguntas, ellos piden también un enfoque por competencias.

La didáctica de la filosofía, significa mirar al profesor enseñar y ayudarlo a convertirse en el profesor que quiere ser, abordando con él cada uno de sus gestos, sus actitudes, sus necesidades y sus dificultades. Ya no se trata más de mirar el curso como un acontecimiento, sino como una gran multiplicidad de capacidades puestas en juego de manera correcta y simultánea. Se trata de apreciar los actos en sus componentes, con el fin de comprender cada uno de ellos.

Abordar estas preguntas, es mirar el curso de filosofía desde el punto de vista de las competencias. Es una revolución copernicana por dos razones: primera, el profesor se pregunta por qué enseña esta materia, y segundo, cuando observa al alumno y aprecia cómo recibe él esta materia escolar, para comprender si el objetivo que se planteó se alcanza, si los medios que puso a disposición fueron apropiados a los fines que seleccionó.

Mirar las competencias, es conocer lo que pasa en clase como una actividad real del alumno y del profesor. No es mirar el curso desde el punto de vista del programa que debe hacer y cumplir, lo que con frecuencia podría chocar, porque el profesor no siempre llega al fin del programa. Pero como lo real es lo que el profesor y el alumno hacen con todas sus resistencias, sus dificultades, su esfuerzo, su libertad, y también, con toda su vivencia real, y con las miles elecciones del profesor, con la interacción, la evolución, los progresos. Entonces las competencias permiten ver la enseñanza como un taller donde se hace y construye, ya no es más ir a clase diciendo “qué es lo que yo les voy a decir”, sino “qué es lo que yo voy a hacer con ustedes, los alumnos”.

Apreciar las competencias permite una diversificación y un enriquecimiento en la enseñanza de la filosofía. Sacar al profesor y al alumno del lado claustrofóbico de la eterna repetición de lo mismo. Como un aspecto esencial de la competencia es la

posibilidad de poder volver a utilizarla de manera adecuada, en un contexto diferente, la única manera de evaluar este aspecto, es encontrar otros contextos para usarla. Tomemos el ejemplo de la problematización filosófica. Esta no se desarrolla verdaderamente sino se la saca de la eterna repetición de su uso en el contexto de análisis de los textos que es esquemático, escolar y artificial. Se puede considerar el desarrollo de esta competencia cuando se abordan películas, novelas, situaciones de vida, fotografías, etc. Este abordaje diversifica los campos de aplicación y también abre la filosofía a la vida, lo que permite esperar que cada alumno pueda continuar alimentando una relación con la filosofía y emplear esta competencia de manera adecuada en su vida, lo que es, en últimas, el deseo de muchos de los profesores. Mientras que analizar un texto puede convertirse en un hábito, un reflejo suficiente, pero obsoleto una vez se abandona la escuela, problematizar y problematizar filosóficamente es una virtud importante y útil y perenne cuando se adquiere.

Abordar las competencias obliga a buscar y observar la manera más natural de aprender. Se trata de reflexionar y de comprender cómo el hombre piensa, aprende, reflexiona, etc. Se trata de una reflexión filosófica sobre la naturaleza cognitiva de los alumnos. Se ha hablado mucho de oralidad. En efecto, escribir, hablar y leer son tres actividades escolares fundamentales. No obstante, una es natural –hablar– y las otras dos –leer y escribir– son más artificiales: es porque estas últimas son admiradas prioritariamente y desarrolladas en la escuela. Sin embargo, se debería primero partir del enraizamiento del leer y el escribir en la primera, la oralidad. A menudo la escuela ha puesto el carro delante de los bueyes. Se debería comenzar entonces por discutir entre nosotros. Educar esta capacidad, desarrollarla, formarla. Entonces y solamente entonces, se podrá imaginar dialogar con un autor que nos habla en un texto. Y, finalmente, de esta manera, concebir un diálogo entre dos filósofos muertos. Abordar las capacidades humanas, yendo de lo más natural a lo más difícil, permite volver a encontrar, a través del descubrimiento de la progresión, de la complejización y de la abstracción, la presencia de competencias fundamentales, entre ellas la de problematizar.

Tomar en cuenta las competencias es volver a lo más natural de la filosofía. El hombre filosofa espontáneamente. Solamente analizando cómo él se pregunta, comprobamos que lo hace porque la vida lo interpela y se plantea a sí mismo preguntas en primera persona. Las competencias son aquellas que el individuo desarrolla, las competencias están siempre en primera persona. Cuando se dice que la competencia se verifica “en situación”, no se trata de una situación artificial, sino real, por tanto personal y concreta. Para fundamentar la enseñanza de la filosofía sobre esta dimensión natural del hombre, motivante y comprometedora, debemos escucharla, permitirle en clase, pero también quererla.

Didactizar el pensamiento en primera persona es un campo actual de creación didáctica en filosofía, tanto a nivel de la reflexión sobre la naturaleza de la emergencia del pensamiento, como del lugar del profesor, su descentramiento, así como de la diversidad de escrituras a experimentar, etc. Pero, “¡es imposible permanecer en la filosofía de primera persona!”, ¿dirán todos los profesores indignados! El paso de la primera persona a lo universal es una competencia importante en filosofía, todos los filósofos lo han logrado. Se debe preguntar cómo y por qué. Durante mucho tiempo fue simplemente prohibido pensar y expresarse en primera persona en clase de filosofía, por el miedo de perder el sentido del pensamiento universal que parece para muchos la naturaleza misma de la filosofía. Sin embargo, prohibir no forma para nada la competencia de pensar pasar de lo personal a lo universal. Prohibir crea una esquizofrenia en el pensamiento, entre aquello que nace en el alumno y aquello que se debería expresar y comprender en clase sobre los otros, esto es lo de los filósofos que cada alumno aún no conoce. Se debe fundamentar una competencia, que es universal, en la otra, la que emerge y que es personal, como lo hacen los filósofos, y solamente de esta manera tendremos la oportunidad de que los alumnos continúen pensando más tarde.

En consecuencia, concluye Frieden (2011a), se debe buscar una unidad en el pensamiento y no su fragmentación. Todas las ciencias cognitivas del aprendizaje muestran una innegable unidad de la persona, unidad del aspecto afectivo, del aspecto cognitivo, del aspecto relacional y del aspecto de la realización. Desarrollar

las competencias debe buscar la unidad de la persona, y permitir volver al acto natural de construirse con y para sí mismo. Mirar las competencias es entonces un valor.

Referencias

- Arnaiz, G. (2005). Las nuevas prácticas filosóficas: de los cafés filosóficos a los talleres de filosofía. *Revista ETOR* (4), 9-26.
- Frieden, N (2017). Séminaire sur les NPP, Suisse: Vivre une commission parlementaire, problématiser. *Diotime*. Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=108605&pos=11>.
- Frieden, N. (2016). Comment évaluer le professeur socratique en formation? *Diotime*. (68). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=107028&pos=14>.
- Frieden, N. (2015). Analyse de l'option de philosophie orale dans le canton de Fribourg. En: Tozzi M. (ed). *Apprendre à philosopher para la discussion. Pourquoi? Comment* (pp. 37-50).Bruxelles: De Boeck.
- Frieden, N. (2015a). Le mythe comme support de discussion. *Diotime*. (66). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=104932&pos=16>
- Frieden, N. (2015b). Analyser une animation pour se former. *Diotime*. (64). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=103744&pos=19>
- Frieden, N. (2014). La situation de l'enseignement de la philosophie en Suisse et son évolution dans les dix dernières années. *Diotime* (62). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=100411&pos=24>
- Frieden, N. (2014a). Philosophie et Nouvelles technologies: présentation du dossier. *Diotime*. (61). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=99876&pos=26>
- Frieden, N. (2014b). Suisse. Evaluer et s'évaluer grâce à des films sur ses propres pratiques. *Diotime* (60). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=98935&pos=27>.

- Frieden, N. (2011). Suisse: comment la discussion à visée philosophique (DVP) peut aider la didactique de la dissertation. *Diotime* (60). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=98935&pos=27>.
- Frieden, N. (2011a). En quoi former des élèves et des enseignants à des compétences modifie la didactique de la philosophie? *Diotime* (48). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39610&pos=41>.
- Frieden, N. (2010). Groupe de travail et de recherche sur la formation aux nouvelles pratiques philosophiques à l'école. *Diotime*. (44). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educrevues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39091&pos=48>.
- Frieden, N. (2009). Suisse: les dispositifs de philo pour enfants utilisés dans le primaire peuvent-ils être utiles dans le secondaire? *Diotime*. (82). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39055&pos=52>.
- Frieden, N. (2009a). Suisse: qu'apportent les "nouvelles pratiques philosophiques" en classe et dans la cité à la formation des professeurs de philosophie? *Diotime*. (39). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38992&pos=53>.
- Frieden, N. (2005). Suisse: comment naît la problématique? *Diotime*. (24). Recuperado el 15 de enero de 2018, en <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32660&pos=59>.
- Gaitán, C; López A; Quintero, M; Salazar, W. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Documento No. 14.
- Gómez, M. A. (2015). *Enseñar filosofía. Competencia, Disertación, Discusión, Prácticas, didáctica, Saber*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gómez, M. A. (2003). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Didácticas Magisterio.

CAPÍTULO 11.

Educación, democracia y filosofía¹

*Antonio Campillo*²

I

Comenzaré citando unas palabras de Hannah Arendt, tomadas de un artículo sobre la “crisis de la educación” que esta filósofa judía -exiliada de Alemania en 1933 y nacionalizada estadounidense en 1951- publicó hace ya sesenta años, y que sin embargo siguen teniendo vigencia para nosotros, porque aluden a una dimensión constitutiva de la condición humana:

La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual [a sí misma] sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos (...) Los seres humanos traen a sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. En la educación asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo, y la de la perpetuación del mundo. Estas dos responsabilidades

1 Capítulo de investigación cedido por el autor para el libro *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica en el marco proyecto “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. Este texto ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación “Filosofía política de la ciudad. Ideas, formas y espacios de lo urbano” (CIVITAS), financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Gobierno de España, con una duración del 01/01/2017 al 31/12/2019 y con el código FFI2016-78014-P. Una versión más breve fue publicada en la revista extremeña *Paradoxa. Filosofía en la Frontera*, 18, diciembre 2016, pp. 9-26, y en la revista canaria *Cuadernos del Ateneo de La Laguna*, 36, diciembre 2016, pp. 11-22.*

2 Profesor del Departamento de Filosofía, Universidad de Murcia. Correo electrónico: campillo@um.es

no son coincidentes y, sin duda, pueden entrar en conflicto una con otra (Arendt, 1996, p. 197).

Por un lado, la primera responsabilidad de los adultos hacia las criaturas que han engendrado consiste en acogerlas, cuidarlas y protegerlas frente a los peligros del mundo, y esa labor de crianza suelen realizarla habitualmente -aunque no siempre, ni exclusivamente- los progenitores y parientes más cercanos, en el espacio privado de la familia. Por otro lado, la segunda responsabilidad de los adultos, en la medida en que conviven juntos en un mismo territorio y constituyen entre todos una comunidad política, consiste en preservar su propio mundo, ese mundo humano que las personas libres crean, sostienen y habitan en común, transmitiéndolo a los recién nacidos y educándolos para que también ellos se hagan adultos y sean capaces de recrearlo, sostenerlo y habitarlo, como nuevos ciudadanos de una comunidad política que pretende ser inmortal y perdurar a través del reemplazo de las generaciones.

A medio camino entre la responsabilidad de criar y la responsabilidad de educar, entre el espacio privado de la familia y el espacio público de la comunidad política, se encuentra la escuela, una institución en la que se entrecruzan, se enfrentan y se complementan ambas responsabilidades: la de criar a los recién llegados desde la niñez hasta la adolescencia, protegiéndolos del mundo conflictivo de los adultos, y, al mismo tiempo, la de educarlos para que también ellos puedan acceder a ese mundo adulto como ciudadanos de pleno derecho (Campillo, 2001).

Dicho en pocas palabras, la educación es la institución por medio de la cual una sociedad se reproduce a sí misma y transmite a las generaciones siguientes todo su archivo cultural. Por eso, el modo en que se organiza la educación depende del modo en que se organiza la sociedad, y viceversa. No podemos elaborar una teoría pedagógica sobre la educación sin elaborar al mismo tiempo una teoría política sobre la sociedad en su conjunto; y, a la inversa, no podemos elaborar una teoría política que no tenga en cuenta el modo en que una sociedad se perpetúa en el tiempo, y, en concreto, el modo en que se reproduce a sí misma a través de

la educación. Uno de los intentos más interesantes de elaborar “una teoría política de la educación” nos lo ofrece la estadounidense Amy Guttmann en su libro *La educación democrática* (Guttmann, 2001). Guttmann distingue cuatro grandes teorías políticas de la educación:

- En primer lugar, la teoría del “Estado familia”, defendida por Platón en la *República*, en donde el Estado es concebido como una comunidad orgánica, es decir, como una integración armónica de las funciones político-militares de la *polis* y las funciones económico-parentales del *oikos*. Por eso, Platón atribuye la autoridad educativa exclusivamente al Estado, o, más bien, a los sabios que lo gobiernan de manera autoritaria y benevolente, como si fuesen los padres y señores de una única y gran familia (Platón, 1986).

- En segundo lugar, la teoría del “Estado de las familias”, defendida por la tradición cristiana -que, a su vez, se basa en la *Política* de Aristóteles (1988), y concretamente en la doble tesis aristotélica, retomada más tarde por Tomás de Aquino, de la familia como primera comunidad natural y del Estado como una agrupación de familias (Campillo, 2012, 2014a), y también por la tradición liberal de inspiración cristiana, desde John Locke (Locke, 1986, 1997) hasta Milton Friedman (2012). Esta teoría atribuye la autoridad educativa exclusivamente a las familias, y en particular a los padres.

- En tercer lugar, la teoría del “Estado de los individuos”, defendida por la tradición secularizada y positivista del liberalismo, desde John Stuart Mill (2000), hasta Bruce Ackerman (1993). Esta teoría atribuye la autoridad educativa exclusivamente a las instituciones escolares y a los educadores, entendidos como expertos neutrales, que se limitarían a transmitir conocimientos e informar sobre las diferentes opciones éticas y políticas, y dejarían a los propios educandos la decisión libre y autónoma sobre los valores y las normas que han de regir su vida.

- Por último, la teoría del “Estado democrático”, que es heredera de la tradición del republicanismo cívico. Esta tradición nace en la Atenas y la Roma antiguas, resurge en las ciudades europeas de la Baja Edad Media y en las revueltas populares contra las nacientes monarquías absolutas -como la revuelta de los comuneros

castellanos contra el rey Carlos I de España y V del Sacro Imperio Romano Germánico-, y sirve de inspiración a las primeras revoluciones modernas (holandesa, inglesa, estadounidense y francesa), pero también a los movimientos anticolonialistas, antiesclavistas, socialistas y feministas (que se rebelan contra el imperialismo, el esclavismo, el clasismo y el machismo de los modernos Estados europeos, sean monárquicos o republicanos). Pues bien, en las últimas décadas, esta larga tradición republicana ha sido recuperada por historiadores del pensamiento político como Quentin Skinner (2005) y John G. A. Pocock (2002), y por filósofos como Hannah Arendt (1993), Philip Pettit (1999), Antonio Domènech (2004), Andrés de Francisco (2007) y la propia Amy Guttmann. La perspectiva republicana cuestiona las limitaciones de las otras tres teorías políticas y concibe la educación como una tarea compartida por las familias, los educadores y el Estado. El argumento de Guttmann es el siguiente: si concebimos la educación como “la reproducción social consciente” por parte de una sociedad determinada, y si consideramos que la democracia es la mejor forma posible de organización política, entonces hemos de regular el sistema educativo de tal modo que permita preservar y transmitir el carácter democrático de la sociedad, y eso significa que hemos de entender la educación como una responsabilidad compartida, que concierne de forma conjunta a las familias, a los educadores de las instituciones escolares y a los ciudadanos que conviven en el marco de una misma comunidad política.

En resumen, una sociedad democrática debe contar con una educación democrática, es decir, con una educación que sea compartida por los padres, los profesores y las instituciones públicas, y que tenga como finalidad principal la formación de ciudadanos y ciudadanas libres e iguales, capaces de actuar como tales en el gobierno de la comunidad política y, por tanto, en la creación, mantenimiento y renovación de un mundo común.

II

Ahora bien, el problema con el que nos encontramos hoy es que tanto la democracia como la educación están en crisis, debido a una serie de cambios sociales, tecnológicos y ecológicos que han

dado origen a la actual sociedad global. Se trata de unos cambios históricos muy profundos, acelerados y generalizados.

Son cambios muy profundos, porque cuestionan unos límites hasta ahora considerados naturales e inalterables: el “nacimiento” como gestación natural de cada uno de nosotros, que ha pasado a ser un fenómeno manipulable por medio de las técnicas de reproducción asistida, interrupción del embarazo, ingeniería genética, etc.; la “nacionalidad” como pertenencia a una comunidad política pretendidamente natural, que se ha visto problematizada por los movimientos migratorios, las familias mixtas, la mezcla intercultural, etc.; y la idea misma de “naturaleza” como un supuesto orden eterno e inmutable, cuestionado por los nuevos desarrollos de la física, la biología y la cosmología, que nos presentan un universo cambiante y azaroso, desde el Big Bang y la evolución de las especies vivientes hasta la crisis ecológica global inducida por la propia acción humana.

Además, son cambios muy acelerados, y ello provoca una dificultad de comprensión y de adaptación, un desequilibrio patógeno entre el “espacio de experiencia” y el “horizonte de expectativa” (Koselleck, 1993), un “complejo de Prometeo” y una “obsolescencia del ser humano” con respecto a sus propias creaciones técnicas (Anders, 2011), una incertidumbre y una irresponsabilidad sobre los “riesgos fabricados” por nosotros mismos (Beck, 1998, 2002; Giddens, 1993), una precarización de todos los compromisos y vínculos sociales en la llamada “segunda modernidad” o “modernidad líquida” (Bauman, 2007), y, como resultado de todo ello, una fractura cultural entre las generaciones (la fractura entre los hijos de la galaxia Gutenberg, de la que hablaba McLuhan, y los hijos de la galaxia Internet, de la que habla Castells) (Castells, 2001; McLuhan, 1998), y una inseguridad existencial en la trayectoria biográfica de cada ser humano (vínculos afectivos, formación académica, trabajos, compromisos cívicos, etc.) (Giddens, 1995).

Son, también, cambios generalizados, que están afectando simultáneamente a los países más ricos y a los más pobres, a los “occidentales” y a los “orientales”, a los del Norte y a los del Sur, puesto que vivimos ya en una sola sociedad mundial, global o

planetaria. Eso no significa que disminuyan las desigualdades entre países y grupos sociales, puesto que más bien se han incrementado, aunque al mismo tiempo se han transformado, diversificado e individualizado, en función de la clase social, la etnia, el sexo, la edad, la apariencia física, etc. Lo que significa es que ya no hay países que sean la vanguardia de la historia -como pretendió serlo Europa occidental durante la época moderna- y que, por ello mismo, deban conquistar, colonizar, educar y guiar al resto de los pueblos de la Tierra.

Por último, estos cambios tan profundos, tan acelerados y tan generalizados están modificando las tres dimensiones básicas de la experiencia humana: nuestra relación con el mundo, nuestra convivencia con nuestros semejantes y nuestra propia identidad personal.

Cuando los humanos venimos al mundo, nos encontramos con tres condiciones básicas que van a configurar decisivamente nuestra experiencia de la vida y de las que van a depender incluso nuestras posibilidades de supervivencia: el mundo físico (natural y artificial) que nos envuelve y nos sustenta, los adultos que nos han engendrado y con los que convivimos, y nuestro propio cuerpo viviente, único y vulnerable. Todas las sociedades han inventado instituciones para regular esas tres grandes dimensiones de la experiencia humana: nuestra relación con el mundo, nuestra relación con los otros y nuestra relación con nuestro propio cuerpo, es decir, lo que los antiguos filósofos griegos llamaron kosmos, polis y ethos (Campillo, 2018b).

Pues bien, en las últimas décadas estamos asistiendo a cambios muy profundos, acelerados y generalizados en esas tres dimensiones de la experiencia humana:

- Por un lado, hemos de tener en cuenta los cambios que afectan a nuestra relación con la naturaleza. Se han multiplicado los saberes tecno-científicos (desde la astrofísica hasta la microfísica, pasando por la geología, la biología y la historia de las propias sociedades humanas y de su interacción con los ecosistemas terrestres), y con ellos se han incrementado nuestro conocimiento

y nuestra capacidad de control de los procesos naturales; pero, al mismo tiempo, también se han multiplicado los riesgos ecológicos, los dilemas morales, las desigualdades sociales y los conflictos políticos vinculados a los usos de esos saberes expertos.

- Por otro lado, hemos de tener en cuenta los cambios que afectan a la estructura de las comunidades políticas. Ya no vivimos como las primeras comunidades tribales, a pesar de que han protagonizado la mayor parte de la historia humana y nos han legado nuestras instituciones más básicas. Tampoco vivimos como las antiguas civilizaciones agrarias, sea que adoptasen la forma del Estado-ciudad ateniense o la del Estado-imperio romano, a pesar de que fueron ellas las que nos legaron la escritura, la filosofía, la ciencia, el arte, el derecho, etc. Ni siquiera vivimos ya en el tipo de sociedad que se desarrolló en los últimos siglos: una sociedad capitalista dominada hegemonícamente por unos cuantos Estados-nación europeos o euro-atlánticos, democráticos hacia dentro y colonialistas hacia fuera. Hoy estamos asistiendo al nacimiento de una sociedad global cada vez más compleja e interdependiente, en donde el poder se desplaza de Occidente a Oriente, y en donde los riesgos sociales, tecnológicos y ecológicos amenazan no solo la convivencia sino también la supervivencia de la humanidad.

- Por último, hemos de tener en cuenta los cambios que afectan a la configuración de la propia subjetividad. En las últimas décadas, se han problematizado las identidades personales y profesionales asociadas a la diferencia entre los sexos y entre las generaciones, se han pluralizado las formas de vida, se ha intensificado el mestizaje familiar y cultural; pero también han aumentado las reacciones de rechazo o discriminación por razones de sexo, etnia y clase social, se han precarizado las condiciones sociales y laborales, en una palabra, se han vuelto cada vez más diversas, desiguales e inciertas las trayectorias biográficas.

III

Todos estos cambios históricos, que aquí me he limitado a enumerar de una manera muy esquemática, explican la doble crisis de la

democracia y de la educación, es decir, la crisis de la constitución política y de la transmisión cultural de nuestro mundo común.

Por lo que se refiere a la crisis de la democracia (Campillo, 2018a), me limitaré a recordar los tres grandes problemas a los que se enfrentan hoy las democracias realmente existentes:

- En primer lugar, el problema de la *justicia*: el capitalismo neoliberal ha dado lugar a una creciente desigualdad económica y social entre ricos y pobres, una estrecha connivencia entre las élites políticas y económicas, un deterioro de los servicios públicos universales (vivienda, sanidad, educación, etc.), una falta de recursos básicos por parte de las clases populares (desempleo, precariedad laboral, pobreza, exclusión social, etc.), y, por tanto, una merma de las capacidades para ejercer una ciudadanía activa, libre e igualitaria. (Bauman, 2011; Streeck, 2016)

- En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, nos encontramos también con el problema de la *representación*: se ha producido una pérdida de legitimidad de las élites políticas y de las instituciones de representación democrática, en parte por su elevado grado de corrupción política y de connivencia con el poder económico, y en parte por la falta de recursos materiales y de mecanismos institucionales que faciliten la participación ciudadana, lo que ha dado lugar a una creciente distancia entre los representantes y los representados (Mair, 2015).

- Por último, a los dos problemas anteriores (el de la justicia y el de la representación, o, más bien, el de la pérdida de ambas) se añade el problema de la *escala*: me refiero al creciente desajuste entre la soberanía política nacional y los grandes poderes y riesgos globales. Todas las categorías e instituciones jurídico-políticas modernas (soberanía, democracia, representación, ciudadanía, derechos, etc.) se han construido en torno al Estado-nación soberano como forma canónica de la comunidad política, pero hoy día las escalas de poder se multiplican hacia arriba y hacia abajo, lo que requiere nuevas formas de justicia y de representación que se sitúen también por encima y por debajo de la escala estatal. (Campillo, 2009; Fraser, 2008)

Por lo que se refiere a la crisis de la educación, me limitaré a mencionar dos grandes paradojas, en las que se condensan muchos de sus problemas:

- Por un lado, en todos los países del mundo aumenta cada vez más la demanda social de formación profesional y cultural en los diferentes niveles educativos, desde la enseñanza primaria hasta la educación superior; pero, por otro lado, estamos asistiendo a un recorte de la inversión pública en educación, universidades e investigación, sobre todo en los países del Occidente euro-atlántico, debido a la hegemonía de las políticas neoliberales.

- Por otro lado, en todos los países del mundo se valora cada vez más la tríada I+D+i, es decir, el conocimiento especializado, instrumental, perecedero y mercantilizable, como remedio mágico para salir de la crisis económica y competir en el capitalismo globalizado; pero, por otro lado, se menosprecia cada vez más el conocimiento entendido como una formación integral, es decir, como un bien común, humanístico, duradero y comunicable (Campillo, 2014b, 2015a).

Pues bien, debido a esta doble crisis de la democracia y de la educación, es preciso repensarlas y renovarlas simultáneamente. Y en esta doble tarea creo que la filosofía, en cuanto ejercicio público del pensamiento, puede desempeñar un papel muy importante.

IV

El filósofo francés Michel Foucault, en el último de los cursos que dio en el Collège de France pocos meses antes de su muerte, con el título *El coraje de la verdad* (1984), llevó a cabo una reconstrucción de la historia de la filosofía griega, tomando como hilo conductor el concepto de *parrhesía*. Este término griego, derivado de *pan* (todo) y *rhésis* (discurso), puede ser traducido como franqueza o libertad de palabra. La libertad para hablar francamente ante los demás era inicialmente entendida como un derecho cívico, como un privilegio distintivo del ciudadano de la *polis*, pero a partir de Sócrates y de Diógenes el Cínico comenzó a ser entendida también como una cualidad ética, como la veracidad que debe ser exigida a

quien pretende llevar una existencia propiamente filosófica, ya que la *parrhesía* requería en último término el coraje para manifestar el propio parecer, aun a riesgo de perder la vida.

Pues bien, en ese último curso, hay un breve pasaje en el que Foucault defiende que la filosofía griega, y con ella toda la filosofía occidental, se caracteriza por ser un cierto tipo de discurso, más aún, un cierto tipo de práctica existencial, que pretende articular entre sí tres polos inseparables: el polo de la verdad (*aletheia*), como conocimiento empírico del mundo (*kosmos*); el polo de la política (*politeia*), como constitución de una comunidad humana más o menos justa (*polis*); y el polo de la ética (*ethiké*), como modelación autónoma de la propia subjetividad (*ethos*).

La tesis formulada por Foucault es la siguiente: la filosofía occidental, desde la Grecia antigua hasta el presente, ha sido y es un intento de articular entre sí los tres grandes dominios de la experiencia humana: el conocimiento del mundo, la convivencia con nuestros semejantes y la modelación de la propia subjetividad; en otras palabras: la ciencia, la política y la ética. Estos tres dominios, dice Foucault, son irreductibles e inseparables entre sí. Y lo distintivo de la filosofía es el esfuerzo por pensar su articulación, sin identificarse con ninguno de ellos: ni con la ciencia, ni con la política, ni con la ética. Estas son sus palabras:

Pero me parece sobre todo que, al tratar de recuperar en parte esa transformación de la *parrhesía* y su desplazamiento del horizonte institucional de la democracia al horizonte de la práctica individual de la formación del *ethos*, podemos ver algo que es bastante importante para comprender ciertos rasgos fundamentales de la filosofía griega y, por consiguiente, de la filosofía occidental. Con esas inflexiones y cambios en la *parrhesía* nos encontramos ahora, en el fondo, en presencia de tres realidades o, en todo caso, de tres polos: el polo de la *alétheia* y el decir veraz; el polo de la *politeia* y el gobierno; y, por último, el polo de lo que en los textos griegos tardíos se llama *ethopóiesis* (la formación del *ethos* o la formación del sujeto). Condiciones y formas del decir veraz por una parte; estructuras y reglas de la *politeia*

(es decir de la organización de las relaciones de poder) por otra; y, para terminar, modalidades de formación del *ethos* en el cual el individuo se constituye como sujeto moral de su conducta: estos tres polos son irreductibles y, a la vez, están irreductiblemente ligados unos a otros. *Alétheia*, *politeia*, *ethos*: creo que la irreductibilidad esencial de los tres polos, y su relación necesaria y recíproca, la estructura de atracción de uno hacia otro y viceversa, sostuvo la existencia misma de todo el discurso filosófico desde Grecia hasta nuestros días.

Pues lo que hace que el discurso filosófico no sea un mero discurso científico, que [se limite a] definir y poner en juego las condiciones del decir veraz, lo que hace que el discurso filosófico, desde Grecia hasta nuestros días, no sea un mero discurso político o institucional, que se limite a definir el mejor sistema posible de instituciones, y lo que hace, por fin, que el discurso filosófico no sea solo un puro discurso moral que prescriba principios y normas de conducta, es precisamente el hecho de que, con respecto a cada una de estas tres cuestiones, plantea al mismo tiempo las otras dos. (...)

La existencia del discurso filosófico, desde Grecia hasta la actualidad, radica precisamente en la posibilidad o, mejor, la necesidad de este juego: no plantear jamás la cuestión de la *alétheia* sin reavivar a la vez, con referencia a esa misma verdad, la cuestión de la *politeia* y el *ethos*. Otro tanto para la *politeia*. Otro tanto para el *ethos* (Foucault, 2014, pp. 70-72).

Comparto, en lo esencial, la interpretación sugerida por Foucault en su último curso. Por eso, propongo concebir la filosofía como un pensamiento *cosmopolítico*, es decir, como una forma de reflexión crítica que trata de comprender los vínculos inseparables entre las tres dimensiones constitutivas de la experiencia humana (nuestro ser en el mundo, nuestra relación con los otros y nuestra identidad o subjetividad singular) y entre los tres tipos de saber y de práctica

social que se ocupan de cada una de ellas: la ciencia, la política y la ética.³

Otro pensador francés, Edgar Morin, teórico del llamado “paradigma de la complejidad”, escribió a petición de la UNESCO un par de ensayos con propuestas muy interesantes para la reforma de la educación. Pues bien, las propuestas de Morin son convergentes con la interpretación de la filosofía occidental defendida por Foucault, ya que también pretenden articular las diferentes dimensiones de la experiencia humana. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin dice lo siguiente:

La educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria y los seres humanos, dondequiera que estén, están embarcados en una aventura común. Es preciso que se reconozcan en su humanidad común, y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano.

Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y no cercenarlo [...] Interrogar nuestra condición humana supone, entonces, interrogar primero nuestra situación en el mundo. Una afluencia de conocimientos a finales del siglo XX permite iluminar de un modo completamente nuevo la situación del ser humano en el universo. Los avances concomitantes de la cosmología, las ciencias de la Tierra, la ecología, la biología y la prehistoria en los años sesenta-setenta han modificado las ideas sobre el Universo, la Tierra, la Vida y el Hombre. Pero estas aportaciones todavía hoy están desunidas. Lo Humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura. Aquí se plantea un problema epistemológico: es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento disyuntivo, que concibe nuestra humanidad de manera

3 He desarrollado esta tesis en *Tierra de nadie. Cómo pensar (en) la sociedad global*, Barcelona, Herder, 2015, y en “Mundo, nosotros, yo. La filosofía como cosmopolítica”, en M. J. Guerra y A. Hernández (eds.), *Éticas y políticas de la alteridad. En torno al pensamiento de Gabriel Bello*, Plaza & Valdés, Madrid, 2015, pp. 25-46, reeditado en *Mundo, nosotros, yo. Ensayos cosmopolíticos*, o.c., pp. 17-51.

insular, fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del que estamos constituidos, así como por el pensamiento reductor que rebaja la unidad humana a un sustrato puramente bio-anatómico. Las mismas ciencias humanas están divididas y compartimentadas. La complejidad humana se vuelve con ello invisible y el hombre se desvanece “como una huella en la arena”. Además, el nuevo saber, por no estar vinculado, tampoco está asimilado ni integrado. Paradójicamente, se agrava la ignorancia del todo mientras que se progresa en el conocimiento de las partes.

De ahí la necesidad, para la educación del futuro, de una gran concentración de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales a fin de ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas, y la necesidad de integrar la aportación inestimable de las humanidades, no solo de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía y las artes... (Morin, 2001, pp. 57-58).

En otra obra publicada el mismo año, *La mente bien ordenada*, Morin afirma expresamente que la filosofía debería desempeñar un papel fundamental de articulación o vertebración de los distintos ámbitos del saber y de la experiencia:

La filosofía, si vuelve a dedicarse a su vocación reflexiva en todos los aspectos del saber y de los conocimientos, podría, debería hacer converger la pluralidad de sus enfoques sobre la condición humana.

A pesar de la ausencia de una ciencia del hombre que coordine y una las ciencias del hombre (o más bien a pesar de la ignorancia de los trabajos efectuados en este sentido), la enseñanza puede intentar eficazmente hacer converger las ciencias naturales, las ciencias humanas, la cultura de las humanidades y la filosofía hacia el estudio de la condición humana.

A partir de entonces podría desembocar en una toma de conciencia de la comunidad de destino propia de nuestra era planetaria, donde todos los humanos están enfrentados a los mismos problemas vitales y mortales (Morin, 2000, p. 57).

Si nos tomamos en serio la reforma pedagógica propuesta por Morin, creo que la filosofía podría desempeñar un papel decisivo en la renovación tanto de la democracia como de la educación, y, sobre todo, en el restablecimiento del vínculo entre la una y la otra, conforme a las exigencias que nos reclaman los cambios históricos del siglo XXI.

Por decirlo con las palabras de Arendt, la filosofía podría servir de puente entre las dos responsabilidades de los adultos: por un lado, la responsabilidad de crear y preservar un mundo común; por otro lado, la responsabilidad de transmitirlo a las generaciones venideras.

V

Ahora bien, para contribuir al ejercicio de esta doble responsabilidad -construir un mundo común y transmitirlo a las nuevas generaciones-, la filosofía debe reconocer las aporías que la constituyen y asumirlas de manera consciente, puesto que son las condiciones de posibilidad de su propia labor reflexiva. Me limitaré a enumerarlas brevemente.

Por un lado, si la entendemos como el ejercicio libre del pensamiento, la filosofía es una actividad común a todos los seres humanos e incluso la más distintivamente humana, en la medida en que hace posible la constitución y preservación de un mundo compartido. La práctica de pensar es una posibilidad abierta a cualquiera y que no excluye a nadie. Pero, por otro lado, la filosofía se institucionalizó históricamente -no sólo en la Grecia antigua sino también en otras sociedades de Oriente y Occidente que tenían escritura y escuelas- como el oficio especializado de lo que Kant llamó “pensadores profesionales”, es decir, como una ocupación

reservada a los sabios, a los maestros, a los expertos en el arte de pensar (Collins, 2005).

El primer polo de la aporía -la filosofía como ejercicio libre del pensamiento y como posibilidad abierta a cualquiera- supone que todos los seres humanos estamos igualmente capacitados para ocuparnos de los asuntos públicos o comunes, como defiende Protágoras en el diálogo platónico del mismo nombre. Habría, pues, una relación esencial entre la filosofía y la política, entre el *logos* y la *polis*, como afirma Aristóteles en el libro I de la *Política*, al caracterizar al ser humano con una doble e inseparable definición: como «animal político» y como «animal dotado de lenguaje». Esta relación constitutiva entre filosofía y política estaría fundada, pues, en una doble igualdad: la *isonomía* o igualdad ante la ley de la que habla Heródoto, que es una igualdad política para ejercer el poder democráticamente, es decir, para practicar el sorteo, la rotación y la rendición de cuentas en el desempeño de los cargos públicos; y la *isegoría* o igualdad epistémica para expresar libremente la propia *doxa*, el propio parecer, es decir, para practicar la *parrhesía* como libertad de palabra, para debatir públicamente con los demás conciudadanos y para llegar con ellos a acuerdos comunes⁴.

En cambio, el segundo polo de la aporía -la filosofía como oficio especializado de los “pensadores profesionales”- supone que hay unos expertos especializados en el arte de pensar correctamente, y que esos sabios son los únicos capacitados para transmitir su saber a otros. Habría, pues, una relación esencial entre la filosofía y la pedagogía, entre el *logos* y la *paideia*, basada en la desigualdad biológica, jurídica y epistémica entre los adultos y los niños, los padres y los hijos, los maestros y los discípulos, los que saben y los que no saben (Detienne, 2004; Jaeger, 2007).

La aporía consiste en que la filosofía no puede prescindir de ninguno de estos dos polos, aunque sean contradictorios entre sí -el polo político del debate público entre iguales y el polo pedagógico

4 Sobre la relación entre filosofía y política en la Grecia antigua, sigue siendo imprescindible la primera obra de Jean-Pierre Vernant, *Los orígenes del pensamiento griego*, Barcelona, Paidós, 2011 [orig. francés 1962]; sobre la parrhesía, véase el último curso de Michel Foucault, *El coraje de la verdad*, o.c.

de la transmisión familiar y escolar entre desiguales-, precisamente porque la tarea pedagógica de la filosofía consiste en educar a los niños y jóvenes para que se conviertan en ciudadanos adultos y participen como tales en el espacio público de la comunidad política, es decir, para que los hijos acaben siendo iguales a sus padres, y los discípulos iguales a sus maestros, y los ignorantes iguales a los sabios. Hay, pues, una diferencia entre política y pedagogía, pero hay también una relación inseparable entre ambas.

Podemos recordar dos ejemplos arquetípicos que encarnan dos maneras diferentes de concebir la relación entre filosofía, política y pedagogía. El primero es Sócrates: aunque los jóvenes de Atenas acudían a él como si fuese un sabio del que aprender, él se negaba a instituir una escuela y a cobrar un sueldo como maestro autorizado, porque afirmaba no saber nada o, al menos, no saber más que sus discípulos, pero al mismo tiempo los adiestraba en el arte de la dialéctica, entendido como el arte de cuestionar sus propios prejuicios y los de los demás, precisamente para que pudieran juzgar y debatir libremente unos con otros, en condiciones de igualdad, es decir, para que pudieran construir y compartir entre todos un mundo común y una comunidad democrática. Sócrates consideraba que su labor era a un tiempo pedagógica y política, y que con ella prestaba un servicio público a la ciudad de Atenas, por lo que llegó a proponer que la ciudad le pagara un sueldo, y la propuesta se la hizo precisamente al tribunal que le juzgaba por la acusación de corromper a los jóvenes. El segundo ejemplo es el de su discípulo Platón: cuando el tribunal condena a muerte a Sócrates, Platón reniega de la igualdad democrática defendida por Protágoras y propone el gobierno de los sabios, funda una escuela para educar a la élite gobernante y escribe una utopía política que en realidad es una utopía pedagógica, pues la ciudad descrita en la *República* es un gran familia y una gran escuela, donde los gobernantes son a la vez padres y maestros, los gobernados son hijos y discípulos, y los padres/maestros seleccionan entre los hijos/discípulos a quienes habrán de sucederles en el paternal y sabio gobierno de la ciudad/familia/escuela⁵.

5 Un análisis comparativo de Sócrates y Platón, en cuanto a su modo de entender las relaciones entre filosofía, política y pedagogía, puede encontrarse en Hannah Arendt, "Filosofía y política" [1954], en *Filosofía y política. Heidegger y el existencialismo*, trad. de E. Martínez Rubio, Bilbao, Besatari, 1997, pp. 9-64.

Pasemos ahora a la segunda aporía. Según dice Platón en el *Fedro* (261 a-b), la filosofía es una “psicagogía”, pues consiste en “conducir a las almas por medio de las palabras”, sea en el gobierno de los ciudadanos adultos de la comunidad política, sea en la educación de los niños y jóvenes en el seno de la escuela. Ahora bien, las “palabras” con las que se conduce a las almas pueden ser orales o escritas. Aquí nos encontramos con un nuevo dilema, que ya se le planteó al propio Platón: el filósofo como orador y como escritor.

Por un lado, Platón defiende la primacía del discurso oral, tanto en el marco pedagógico de la escuela como en el marco político del gobierno de la ciudad. En cuanto al marco político, Platón prefiere el asesoramiento personal del gobernante por parte de sus sabios consejeros -como pretendió hacer él mismo con el tirano de Siracusa-, antes que el debate público en el ágora democrática, en el que se da una confrontación retórica y agonística entre opiniones diversas y en el que acaba venciendo no la verdad sino la opinión mayoritaria. En cuanto al marco de la escuela, Platón considera que el discurso oral está ligado a la presencia viva de los hablantes y los oyentes, a la relación cara a cara entre el maestro y sus discípulos, al vínculo cordial que se establece entre ellos y al diálogo que les permite preguntar y responder, aclarar dudas, corregir malentendidos y, sobre todo, buscar amistosamente la verdad y encontrar el mejor argumento ante los posibles desacuerdos entre opiniones dispares. Es bien conocida la crítica de Derrida a la jerarquía platónica entre oralidad y escritura (Campillo, 1996; Derrida, 1975). Pero, aun asumiendo la pertinencia de esa crítica, y aun cuestionando la utopía política de Platón por pretender convertir el Estado en una escuela, sigue siendo cierto que la filosofía guarda un vínculo ineludible con el discurso oral, sea en el debate público entre iguales o en la relación pedagógica entre el profesor o profesora y sus estudiantes.

La enseñanza oral permite iniciar a los niños y niñas en el ejercicio de la expresión verbal y la escucha atenta, en las artes comunicativas de la conversación, la argumentación, la narración y la dramatización, en fin, en la práctica del pensamiento como una práctica libre, creativa, polifacética, pública, dialógica, problematizadora y autocrítica. Además, esta práctica es inseparable de la creación

de vínculos afectivos y del establecimiento de ciertas reglas de convivencia entre los miembros del grupo: no sólo entre los propios estudiantes, sino también entre estos y sus profesores y profesoras. En otras palabras, la relación de aprendizaje que tiene lugar en el aula no es sólo cognitiva, sino también sentimental y moral.

Esta triple dimensión de la enseñanza oral en el aula -cognitiva, sentimental y moral- ha sido señalada por muchos pedagogos y profesores, pero me limitaré a citar un solo ejemplo: Massimo Recalcati, psiquiatra y profesor de la Universidad de Pavía, publicó recientemente un libro titulado *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, que ha tenido un gran éxito en su país, precisamente por defender la importancia de la relación cara a cara, verbal, directa, apasionada, “erótica”, que en el reducido espacio del aula y en el breve tiempo de la clase, se establece entre el profesor o profesora y sus estudiantes. Recalcati reivindica el valor pedagógico de la relación “erótica” que se establece en la enseñanza oral, frente a la actual hegemonía de la ideología neoliberal, encarnada en los informes PISA elaborados anualmente por la OCDE. Las políticas neoliberales han convertido la educación en una formación de “capital humano” para competir con éxito en el mercado global, han impuesto en el campo de la educación, la ciencia y cultura los principios economicistas de productividad, competitividad y eficiencia, han primado las llamadas materias instrumentales (matemáticas, informática, tecnología, economía, inglés...), han devaluado la autoridad moral y epistémica del profesorado (frente a un alumnado y unos padres convertidos en exigentes clientes/consumidores) y la ha reemplazado por un procedimentalismo burocratizado, basado en un catálogo estandarizado de competencias y en unos sistemas cuantitativos de evaluación que supuestamente garantizan la eficiencia y la calidad del sistema educativo. Frente a todo ello, Recalcati insiste en el papel insustituible de los maestros y las maestras, y del vínculo pedagógico que establecen con sus estudiantes a través de la comunicación verbal en el aula.

Sin embargo, la enseñanza de la filosofía es igualmente inseparable de la escritura, como acertadamente señaló Derrida en su crítica del “fonologocentrismo”. El propio Platón, además de fundar

la Academia y defender la prioridad de la transmisión oral entre maestros y discípulos, fue también el autor de los *Diálogos* y defendió igualmente la necesidad de que el discurso oral del maestro “se grabe” en el alma de sus discípulos para que germine en ellos y les permita engendrar sus propios discursos. Además, la enorme influencia histórica del pensamiento de Platón se debe precisamente a la transmisión generacional de sus textos, en gran parte a través de las escuelas. En efecto, desde la Academia platónica, el Liceo aristotélico, las escuelas helenísticas, las universidades medievales, los colegios modernos, los salones ilustrados y los ateneos decimonónicos, hasta el actual sistema educativo y cultural, la tradición filosófica occidental ha estado inseparablemente ligada a la lectura, interpretación, discusión y redacción de textos. Esta doble práctica de la lectura y la escritura ha acompañado a la filosofía desde su origen, tanto en Occidente como en Oriente, y tanto en el ámbito pedagógico de la escuela como en el ámbito político de los debates públicos, sobre todo tras la aparición de la imprenta y de los medios de comunicación de masas. De hecho, puede decirse que la filosofía ha cultivado todos los géneros literarios: el poema, el diálogo, la carta, la apología, el tratado, el ensayo, la confesión, la novela, el drama, el panfleto, el artículo periodístico, la conferencia, la clase transcrita, etc., hasta que el actual capitalismo académico ha impuesto la dictadura única del *paper* o artículo científico estandarizado (Garcés Mascareñas, 2013).

La práctica del pensamiento se adquiere y se cultiva no sólo en la comunicación oral, mediante el habla y la escucha de múltiples voces y modos discursivos, sino también en la comunicación escrita, mediante la redacción y la lectura de múltiples textos y géneros literarios. Leer y escribir son actividades solitarias, pero inicialmente se aprenden y ejercitan junto con otros, tanto en la familia como en la escuela. De hecho, el aprendizaje de la lecto-escritura es uno de los ejes fundamentales del proceso educativo, pues capacita al infante para la adquisición de otras muchas habilidades y conocimientos, entre ellas las que tienen que ver con el estudio de la tradición trimilenaria y transcultural del pensamiento filosófico.

En resumen, la enseñanza de la filosofía ha de conciliar la práctica de la comunicación oral y de la comunicación escrita. Hay que enseñar a los estudiantes el ejercicio del pensamiento mediante el cultivo de las múltiples artes del habla (conversación, argumentación, narración, dramatización, etc.), pero también mediante el cultivo de los múltiples géneros de la escritura y mediante el conocimiento de los diversos contextos históricos, idiomáticos y culturales que circunscriben el espacio de aparición de un texto filosófico y que hacen posible una mejor comprensión de su forma y de su contenido. Es un grave error plantear una disyuntiva excluyente entre la primacía de la comunicación oral y de la correcta argumentación discursiva en relación con un determinado ámbito de problemas filosóficos (lógicos, ontológicos, epistemológicos, estéticos o morales), defendida por muchos filósofos de la llamada corriente “analítica”, y la primacía de la comunicación escrita y del estudio histórico y el comentario hermenéutico de textos clásicos de la tradición filosófica (griegos, romanos, medievales, renacentistas, ilustrados, decimonónicos o contemporáneos), defendida por muchos filósofos de la llamada tradición “continental” europea. No hay que elegir entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, ni entre la argumentación lógica y la hermenéutica textual, ni entre una perspectiva “sistemática” y una perspectiva “histórica”, porque ambos polos son igualmente constitutivos del pensamiento filosófico.

De hecho, uno de los grandes éxitos internacionales de la metodología didáctica denominada Filosofía para Niños y promovida por Matthew Lipman y Anne M. Sharp desde la década de 1970 (Lipman, 1998; Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992; Moriyón, 2002), es que combina inseparablemente la comunicación oral en el aula, mediante la creación de una “comunidad de investigación”, y la lectura y comentario de unos cuantos relatos escritos que presentan situaciones cotidianas más o menos problemáticas y personajes con los que los niños y adolescentes pueden identificarse fácilmente, lo que permite utilizar esos textos como desencadenantes del debate en el seno de dicha comunidad.

Pasemos ahora a la tercera aporía. En los párrafos precedentes he defendido que la tradición filosófica, tanto en Occidente como en

Oriente, ha estado vinculada a una doble e inseparable forma de transmisión lingüística -oral y escrita-, y esto tanto en el espacio pedagógico de la escuela como en el espacio político de los debates públicos, desde el ágora griega hasta los modernos medios de comunicación impresa (libros, revistas, periódicos, etc.). Ahora bien, en las últimas décadas, tras la aparición de los nuevos medios de comunicación audiovisual, electrónica y telemática (fotografía, radio, cine, televisión, video, teléfono, ordenador e internet), se ha planteado un nuevo tipo de dilema: no ya entre la oralidad y la escritura, sino entre la palabra (sea oral o escrita) y la imagen (sea fija o en movimiento).

Este dilema se plantea de manera especialmente acusada en el sistema educativo, pues ha ido acompañado de una fractura generacional entre el profesorado, que nació todavía en el viejo mundo de la tradición oral y los libros impresos, y el alumnado, que ha nacido ya en el nuevo mundo de la cultura audiovisual, los aparatos electrónicos y las redes telemáticas.

El dilema entre la palabra y la imagen, junto con la fractura entre las viejas y las nuevas generaciones, ha dado origen a un importante debate entre los defensores de la Galaxia Gutenberg y los partidarios de la Galaxia Internet. Los primeros reivindican que la tradición filosófica y, en general, la tradición de los saberes "humanísticos" se encuentra inseparablemente ligada al cultivo del lenguaje hablado y escrito, como los principales vehículos de la transmisión del pensamiento y de los saberes, por lo que el sistema educativo debe seguir concediendo una importancia decisiva al aprendizaje de las artes de la palabra y de los géneros de la escritura. Para estos defensores de la tradición humanística, los nuevos medios audiovisuales y las nuevas tecnologías telemáticas han traído consigo un enorme retroceso cultural, pues han provocado el entontecimiento colectivo de la población y su incapacitación para el libre ejercicio del pensamiento. Esta es la tesis defendida por autores tan diversos como el italiano Giovanni Sartori (1998) y el estadounidense Nicholas G. Carr (2017).

En el otro polo del dilema se encuentran los entusiastas de la Galaxia Internet, desde Marshall McLuhan (McLuhan, 1996, 1998;

McLuhan, Fiore, & Agel, 1988; McLuhan & Powers, 2002) hasta Manuel Castells y Howard Rheingold (2009). Para ellos, las nuevas tecnologías comunicativas no sólo incrementan los conocimientos y las capacidades cognitivas de las personas, sino también su autonomía individual y su poder colectivo, pues les permiten autoformarse libremente y organizarse en redes horizontales de alcance global que pueden desafiar a los grandes poderes políticos, económicos, culturales y mediáticos.

Este debate recuerda al que se planteó Platón en torno a las ventajas y desventajas de la escritura frente a la precedente tradición oral. Y recuerda también al que siglos más tarde, tras la revolución de la imprenta y de la cultura ilustrada, promovió Rousseau en torno a las ventajas y desventajas de la educación urbana y libresca, frente a la educación campestre y experimental, en contacto directo con las personas y con la naturaleza. En realidad, cada innovación tecnológica en el campo de la transmisión cultural ha reabierto este tipo de debate. En mi opinión, el ejercicio del pensamiento no está vinculado a un solo medio expresivo -sea la oralidad, la escritura o la combinación de ambas-, y por tanto puede desarrollarse también a través de la imagen y, en general, a través de las nuevas tecnologías audiovisuales, electrónicas y telemáticas. Son ya muchos los profesores que utilizan el cine, la televisión, el video, las páginas web e incluso las redes sociales de Internet como recursos didácticos, unos recursos que no reemplazan, sino que enriquecen la comunicación oral mediante el habla y la escucha, y la comunicación escrita mediante la lectura y la redacción de textos. Una vez más, la aporía entre la imagen y la palabra, entre el mundo visible y el mundo decible, entre los códigos visuales y los códigos lingüísticos, no se resuelve negando uno de los polos y exaltando el otro, sino aceptando la tensión y la complementariedad que se da entre ellos, y convirtiendo esa tensión y esa complementariedad en un acicate para el pensamiento.

Finalmente, llego a la cuarta y última aporía. Desde hace ya más de dos siglos, en concreto tras el inicio de la revolución industrial, se ha venido produciendo una escisión cada vez más profunda entre lo que el físico y novelista inglés Charles P. Snow llamó las “dos culturas”: la “cultura literaria” (o, más ampliamente, humanística

y artística) y la “cultura científica” (o, más ampliamente, científica y tecnológica) (Snow, 1977). Se trata de la disyuntiva excluyente entre las Letras y las Ciencias, que en las últimas décadas se ha visto institucionalizada y reforzada en la mayor parte de los países del mundo por las políticas públicas de educación y de investigación. Bajo la religión tecnológica en la que vivimos, el conocimiento se identifica cada vez más con la triada I+D+i, es decir, con las innovaciones tecnológicas susceptibles de ser patentadas y mercantilizadas, mientras que se menosprecian como caducos e inútiles todos los saberes artísticos, humanísticos e histórico-sociales. A los niños y niñas se les obliga cada vez más tempranamente a elegir entre uno u otro polo de la disyuntiva. Pero lo peor es que se suele aconsejar a todos los que tienen buen expediente que elijan la opción de Ciencias y a los demás que se resignen a cursar la opción de Letras.

A la filosofía se la suele clasificar como un saber “humanístico”, especulativo, libresco, anacrónico e inútil, mientras que los saberes tecnocientíficos son considerados útiles, innovadores y prácticos, porque aportan conocimientos especializados sobre el mundo y, sobre todo, porque capacitan para ejercer una profesión demandada, ganar mucho dinero, mejorar la economía nacional y competir en el mercado global. Por eso, muchas reformas educativas -como la que tuvo lugar en España con la aprobación de la LOMCE en 2013- tienden a eliminar o minimizar la presencia de la filosofía en la enseñanza secundaria.

Ante esta situación, algunas de las respuestas que suelen darse desde la filosofía me parecen insuficientes y extraviadas. Por un lado, muchos filósofos “analíticos” aceptan sin la menor reserva los presupuestos ideológicos de la religión tecnocientífica y consideran que la filosofía ya no puede elaborar ningún conocimiento sustantivo sobre la realidad, sino que debe limitarse a ofrecer herramientas formales y procedimentales, basadas en el análisis conceptual, lógico, argumentativo y epistemológico de los diferentes discursos y saberes. Por otro lado, muchos filósofos “continentales” también ceden a los saberes tecnocientíficos el monopolio del conocimiento empírico y de la manipulación técnica del mundo, pero reclaman para sí el campo de los valores, de las

normas morales, de la reflexión ética, cívica y política, y también el estudio histórico y filológico de las grandes tradiciones de pensamiento.

En mi opinión, el error de base consiste en asumir de manera acrítica esa disyunción excluyente entre las Letras y las Ciencias, y en aceptar que la filosofía forma parte de las Letras. Como decía el propio Snow en la década de 1950, esta división nos incapacita para afrontar los grandes problemas del mundo contemporáneo. Su afirmación es aún más cierta hoy, en este siglo XXI en el que hemos de enfrentarnos a los retos éticos y políticos derivados de las nuevas tecnologías digitales, la ingeniería genética y biomédica, los grandes riesgos ecológicos, los conflictos interculturales, etc. Por eso, científicos y pensadores como el ya citado Edgar Morin proponen una reforma educativa que asuma el nuevo paradigma de la complejidad, en el que los diversos saberes científicos, humanísticos y artísticos deben complementarse para ayudarnos a comprender la condición humana en el marco de la nueva sociedad global. Pues bien, en ese nuevo paradigma, como dice el propio Morin, la filosofía debe ejercer un papel crucial, debido a su capacidad para tender puentes entre las diversas disciplinas especializadas. Desde la Grecia antigua hasta el presente, ha habido filósofos que han sido también matemáticos, físicos, biólogos, médicos, historiadores, juristas, economistas, escritores, músicos, etc. La filosofía no pertenece a las humanidades, ni a las ciencias, ni a las artes, sino que más bien proporciona a todos los seres humanos la capacidad para conectar las unas con las otras. Como dice Foucault, ya desde la Grecia antigua, la filosofía occidental se ha caracterizado por tratar de pensar las diferencias y las articulaciones entre el conocimiento empírico del mundo (*kosmos*), la convivencia socio-política de una determinada comunidad humana (*polis*) y la configuración ética y estética de la propia subjetividad (*ethos*). En resumen, la filosofía es una reflexión cosmo-poli-ética, una “tierra de nadie”, una zona franca que permite la interconexión entre los distintos saberes y campos de la experiencia, pero también un espacio abierto al que puede acceder cualquier ser humano, sin distinción de sexo, clase social, etnia, lengua, nacionalidad, etc.(Campillo, 2015b, 2018b) Por eso,

la filosofía debe ocupar un lugar central en la formación básica de todos los chicos y chicas.

Referencias

- Ackerman, B. (1993). *La justicia social en el Estado liberal*. (C. Rosenkrantz, Trad.). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Anders, G. (2011). *La obsolescencia del hombre* (Vol. 2). Pre-Textos.
- Andrés de Francisco. (2007). *Ciudadanía y democracia. Un enfoque republicano*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. (R. Gil, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Arendt, Hannah. (1996). La crisis en la educación. En A. Poljak (Trad.), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-206). Barcelona: Península.
- Aristóteles. (1988). *Política* (M. García Valdés). Madrid: Gredos.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales: Desigualdades sociales en la era global*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Barcelona: Siglo XXI.
- Campillo, A. (1996). Educación, filosofía, diálogo (Conferencia inaugural en el VIII Encuentro Hispano-Portugués de Formadores de Profesores en «Filosofía para Niños», celebrado en Murcia, del 21 al 24 de Febrero de 1996, en torno al tema «Filosofía, diálogo y educación»). *Aprender a pensar, Revista internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y Niñas y de Filosofía para Crianças*, (14), 13-24.
- Campillo, A. (2001). Educación, filosofía y diálogo. *El gran experimento. Ensayos sobre la sociedad global* (pp. 113-132). Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Campillo, A. (2009). ¿Democracia sin fronteras? *Revista Internacional de Filosofía Política*, (34), 5-32.
- Campillo, A. (2012). Oikos y polis: Aristóteles, Polanyi y la economía política liberal. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (31), 27-38.
- Campillo, A. (2014a). Animal político. Aristóteles, Arendt y nosotros. *Revista de Filosofía*, 39(2). https://doi.org/10.5209/rev_RESF.2014.v39.n2.47309
- Campillo, A. (2014b). Nacimiento de la Red española de Filosofía: una perspectiva histórica. *Paideia. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, (99), 7-28.
- Campillo, A. (2015a). La universidad en la sociedad global. *Isegoría Revista de Filosofía Moral y Política*, (52), 15-42. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2015.052.01>
- Campillo, A. (2015b). *Tierra de nadie: Cómo pensar (en) la sociedad global*. Barcelona: Herder Editorial.
- Campillo, A. (2018a). *La crisis de la democracia en la era global*. En C. Pereda & Marcone (Eds.), *Desigualdad, derechos y justicia distributiva: desafíos contemporáneos de la democracia*. México: Fontamara.
- Campillo, A. (2018b). *Mundo, nosotros, yo. Ensayos cosmopolíticos*. Barcelona: Herder.
- Carr, N. (2017). *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Collins, R. (2005). *Sociología de las filosofías: una teoría global del cambio intelectual*. Barcelona: Editorial Hacer.
- Derrida, J. (1975). *La farmacia de Platón*. En M. Arancibia (Trad.), *La diseminación* (pp. 91-260). Madrid: Fundamentos.
- Detienne, M. (2004). *Los maestros de verdad en la Grecia arcaica*. (J. J. Herrera, Trad.). MéxicoD. F.: Sexto Piso.
- Domènech, A. (2004). *El eclipse de la fraternidad*. Barcelona: Crítica.
- Foucault, M. (2014). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II, Curso del Collège de France (1983-1984)*. (H. Pons, Trad.). Madrid: Akal.

- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Friedman, M. (2012). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Síntesis.
- Garcés Mascareñas, M. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13 (1). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=53725662004>
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Guttman. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. (Á. Quiroga, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Jaeger, W. (2007). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. (J. Xirau, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. (R. Lasaleta, Trad.). Madrid: Akal.
- Locke, J. (1997). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. En F. Giménez (Trad.), *Dos ensayos sobre el gobierno civil*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mair, P. (2015). *Gobernando el vacío: la banalización de la democracia occidental*. Madrid: Alianza Editorial.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- McLuhan, M. (1998). *La Galaxia Gutenberg: génesis del Homo Typographicus*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- McLuhan, M., Fiore, Q., & Agel, J. (1988). *El medio es el masaje*. Barcelona: Paidós.

- McLuhan, M., & Powers, B. (2002). *La aldea global*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. (M. J. Buxó-Dulce, Trad.). Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo-Gómez, N. Vallejo-Gómez, & F. Girard, Trads.). Barcelona: Paidós.
- Moriyón, F. G. (2002). *Matthew Lipman: filosofía y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. (R. Gil, Trad.). Madrid: Paidós.
- Platón. (1986). *República*. En *Diálogos*, (Eggers Lan C., Vol. iv). Madrid: Gredos.
- Pocock, J. (2002). *El momento maquiavélico. El pensamiento político florentino y la tradición republicana atlántica*. (M. Vázquez-Pimentel & E. García, Trads.). Tecnos.
- Rheingold, H. (2009). *Multitudes inteligentes: la próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Skinner, Q. (2005). La libertad de las repúblicas: ¿un tercer concepto de libertad? *Isegoría*, (33), 19-49. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2005.i33.417>
- Snow, C. P. (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Madrid: Alianza.
- Streeck, W. (2016). *Comprando tiempo: La crisis pospuesta del capitalismo democrático*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Stuart Mill, J. (2000). *Sobre la libertad*. (P. de Azcárate & N. Rodríguez, Trads.). Madrid: Alianza.

CAPÍTULO 12.¹

Políticas de la enseñanza filosófica

Alejandro Cerletti²

Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente. ¿Cómo puede ser formador de formadores si no tiene autonomía, si su relación con el poder es ambigua; si sabe solamente lo sabido; si su acercamiento al conocimiento consiste en reproducirlo, si enseñar consiste en puerilizar el conocimiento? Veamos si desde este intento empezamos a modificar la marcha a contrapelo de la historia y de la racionalidad en la cual está empeñado en mantenerse el sistema de enseñanza. Lo que debe ser, en este sentido, ya está dicho; qué se puede hacer, constituye ahora el punto de partida.
María Saleme de Burnichon (1997). *Decires*, Córdoba: Narvaja Editor

En los últimos años, la preocupación política por el lugar institucional de la enseñanza de la filosofía ha ido dejando en segundo plano las inquietudes didácticas. Hoy día, es un lugar común tener que justificar mucho más el sentido de la enseñanza de filosofía por su utilidad frente al “mundo”, que reflexionar sobre las formas o las acciones con los cuales llevarla adelante de la mejor manera.

-
- 1 Capítulo de investigación cedido por el autor para el libro *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica* en el marco 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 Profesor de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Nacional de Sarmiento (UNGS). Doctor en Filosofía. Correo electrónico: alejandrocetletti@yahoo.com.ar

En este trabajo voy a intentar unir esos aspectos, tratando de justificar que la reflexión sobre la realidad que puede suponer la enseñanza de la filosofía implica compromisos políticos, decisiones filosóficas y disposiciones didácticas consecuentes. Si bien la filosofía en la actualidad forma parte de los programas oficiales de enseñanza de muchos países, su utilidad, su pertinencia o su permanencia en los planes de estudios son motivo recurrente de debates. Es habitual que, de tanto en tanto, la filosofía deba tener que evidenciar su valor para la formación de los jóvenes y justificar su inclusión en la educación formal, de acuerdo a los requerimientos circunstanciales de las políticas educativas de turno. En este trabajo voy a reflexionar sobre los diferentes sentidos que pueden atribuirse a la enseñanza de la filosofía en la educación, revisaré algunos supuestos de las demandas usuales que se le formulan, y, en función de ello, analizaré los diferentes lugares que puede asignársele y evaluaré algunas opciones alternativas. Para esto, voy a sostener que la filosofía en la escuela no debe tener como función primordial “integrar” a los jóvenes, de alguna manera, al mundo contemporáneo. No debe asumir como su tarea central fortalecer la continuidad del estado de las cosas y transmitir meramente lo ya sabido, sino más bien ofrecerse como un espacio de intercambio de ideas donde tenga lugar el pensar creativo. Esto supone asumir una política no adaptativa, que sea sensible a la disrupción de las continuidades, en los saberes y las prácticas. Se sigue de ello la posibilidad de imaginar una didáctica sostenida en la irrupción de lo diferente –la emergencia del pensamiento del otro, y de lo otro–, más que en la reiteración de lo mismo.

Las circunstancias actuales han corrido el centro del interés por la enseñanza de la filosofía, postergando la preocupación pedagógica o didáctica, y poniendo en primer plano el interés político-institucional respecto de la inserción de los espacios “filosóficos” en el currículo de la escuela secundaria, e incluso de otros niveles. El cuestionamiento pragmático del sentido de la filosofía no se formula desde un interrogar desinteresado sino que está predeterminado por el lugar que se le querría asignar de antemano. A la filosofía, se le está reclamando utilidad y practicidad, porque esos parecen ser los requerimientos del “mundo de hoy”. Se espera que la filosofía sirva para algo. El hecho de que deba servir es motivo de

controversia, pero lo es más aun el significado que se atribuye a ese “algo”. Elucidar aquello para lo cual la filosofía debería servir en las instituciones educativas para justificar su sentido será, por cierto, una de las aspiraciones de este trabajo.

El análisis de la situación de la enseñanza de la filosofía en nuestras instituciones actuales parte entonces de un contexto en gran medida condicionante. En estos momentos, deberíamos dejar de lado las discusiones sobre cómo enseñar mejor filosofía o a filosofar, qué sería una buena clase filosófica o qué sería una buena “didáctica” filosófica, etc., porque lo que está en juego es la permanencia misma de la filosofía en el sistema educativo. Esto demarca el terreno de análisis y es preciso explicitarlo para tenerlo muy en cuenta, porque las cuestiones más específicamente didácticas podrían ser consideradas sólo de manera instrumental para intentar salvar a la filosofía en la escuela, es decir, acomodarlas de alguna manera para lograr mantener la filosofía en el sistema educativo.

Debemos reflexionar bajo la presión de que los estudios filosóficos están amenazados de desaparición o achicamiento o reconversión. Y no sólo en la escuela secundaria sino también en los estudios terciarios o en las universidades (la reciente propuesta de cierre de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid por cuestiones administrativas y presupuestarias, y su reacomodamiento en otra dependencia mayor, generó bastantes discusiones al respecto; lo mismo está ocurriendo con la filosofía universitaria en otros lados).

La situación en algunos países de la región es más preocupante que en otros; pero todos, en algunos casos antes, en otros después, siempre han debido confrontar con la circunstancia apremiante de tener que defender la filosofía ante la posibilidad de su eliminación de los currículos de las escuelas medias o secundarias, o ante la reconversión de su sentido y de sus contenidos.

Como esta situación se ha dado en varias ocasiones y se sigue dando lamentablemente en la región y en Europa, se han difundido, y difunden, casi a diario, múltiples expresiones, con declaraciones, manifiestos, intervenciones en los medios, etc., a favor de la

enseñanza de la filosofía. En la actualidad, la lucha es muy activa en Chile, México, España, Francia, y otros países, del mismo que lo fue años atrás en Brasil o Argentina.

Pues bien, comenzaré tratando de aclarar un poco este complejo escenario.

Nuestro punto de partida, casi trivial, es que, en mayor o en menor medida, la filosofía y su enseñanza están siendo objetadas. Y están siendo objetadas porque básicamente se cuestiona su relevancia o pertinencia para la formación de nuestros jóvenes. ¿Qué argumentos se suelen esgrimir? Dicho de una manera muy simplificada, se ve a la filosofía como poco “útil” o poco práctica para el mundo contemporáneo. La escuela en general y la filosofía en particular no estarían cumpliendo las tareas de formación y capacitación de nuestros jóvenes que la realidad actual requeriría.

Ahora bien, ¿Dónde se origina esta demanda?, ¿De dónde surgen los argumentos más críticos?: ¿de un estudio de nuestros respectivos países sobre sus sistemas educativos, fruto de investigaciones serias en las que participa toda la comunidad educativa?, ¿De un análisis regional latinoamericano? ¿De entidades académicas ligadas a la cultura y la educación? Por lo general, no. Las mayores fuentes de objeciones están inspiradas, de manera directa o mediada, en recomendaciones de organismos económico-financieros internacionales, básicamente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo de la Economía (OCDE), el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, así como otros organismos similares. Esas demandas están sostenidas en criterios supuestamente universalizables aplicados a la educación, casi en cualquier lugar y circunstancia (las pruebas PISA, por ejemplo, tienen hoy un alcance planetario). Dichos criterios son básicamente criterios empresariales (hay una lógica general de la gestión empresarial que está siendo trasladada, sobre todo en las dos últimas décadas, hacia los diferentes ámbitos como forma paradigmática de administrar todo espacio colectivo). Como consecuencia, se suele traducir y simplificar el análisis de la cuestión educativa en términos de inversión, gasto, rentabilidad, productividad, ineficiencia y eficiencia, excelencia, costo-beneficio, etc. Se nos informa, en esta

tónica, que lo necesario de esta época es adiestrar a los jóvenes en el logro de distintos tipos de competencias para su rápida y eficiente adaptación al mundo de hoy, entendiéndose el mundo de hoy como el mercado laboral de hoy, o lo que es lo mismo, a las necesidades de las corporaciones de hoy. En realidad, lo que se pide, en sentido estricto, no es una formación político-cultural crítica respecto de la “actualidad” sino una disposición técnica al mercado actual, que es diversificado, múltiple, flexible y mundial. Se trata, en definitiva, de una adaptación de las “competencias” a la libre competencia, tanto de aptitudes como de productos. Es decir, la “actualidad” son las necesidades coyunturales del capitalismo contemporáneo. Transformar las demandas empresariales en necesidades educativas universales conlleva una naturalización de este capitalismo contemporáneo. Que el destino ideal de nuestros jóvenes sea convertirse en “emprendedores” de sí mismos, que sepan “venderse” y que aspiren a construirse como un producto atractivo para el mercado competitivo, es un poco penoso, pero aparecen sin más como las referencias que se intenta instalar como supuestamente universales, es decir, ambicionadas por todos.

El mundo se nos presenta como yendo hacia un destino inevitable; la economía ha subordinado a la política, pero, sobre todo, ha subordinado por completo a la educación, ya que la evalúa y le dicta sus normas y los criterios a los que debe adaptarse para ser “útil” en el mundo de hoy. Nuestros gobiernos regionales, con mayor o menor resistencia, terminan lamentablemente siendo meros ejecutores de estas políticas que han adquirido una dimensión mundial.

A los argentinos, esta situación nos resuena como una suerte de déjà vu de los años noventa, en los que se llevó adelante una reforma general de nuestro sistema educativo que terminó en un enorme fracaso, del que tardó muchos años en recuperarse. Vemos ahora reaparecer en alguna medida los mismos diagnósticos, argumentos muy parecidos y similares “soluciones”.

Ahora bien, si nos interesa el lugar que puede ocupar la filosofía en este mundo contemporáneo y en nuestros sistemas educativos, y nos preocupa que pueda ser postergada, reconvertida o directamente

reemplazada por algunas asignaturas más “convenientes” para el estado actual de las cosas: ¿Cómo encarar esta situación, en este contexto?

En principio, habría al menos dos maneras de hacerlo: por un lado, se podrían aceptar los supuestos generales del cuestionamiento a la filosofía y su enseñanza, pero se podría intentar mostrar que, de todos modos, la filosofía puede ser útil de alguna forma, y tratar de adaptarla a los requerimientos que se le formulan.

Por otro lado, y de manera antitética, se podrían visibilizar y cuestionar directamente los supuestos de esos cuestionamientos a la filosofía y su enseñanza.

En función de esto, podríamos decir que adoptar la primera opción implica o bien coincidir políticamente con los fundamentos del cuestionamiento general, o bien no compartirlos (o hacerlo sólo parcialmente) y asumir una actitud más bien conciliadora o al menos intentar lograr lo que sea menos perjudicial para la filosofía. Aceptar que, dadas las circunstancias, mucho no se puede hacer y ver entonces la forma de adaptarse de la mejor manera posible a lo que se está exigiendo. Por ejemplo, la filosofía podría servir para desarrollar competencias argumentativas o habilidades discursivas que puedan ser útiles tanto para fomentar un consumo responsable, o para realizar tareas administrativas, como para proseguir estudios de tecnología aplicada o desarrollo de productos, por mencionar sólo algunos enunciados reiterados. Centrarnos en esta posición llevaría a discutir más bien la manera de encontrar en la filosofía las virtudes conceptuales y argumentativas idóneas para desarrollar las capacidades requeridas, y necesarias, para desempeñarse con éxito en el mundo actual.

Adoptar la segunda opción implica visualizar todo el escenario, político y económico, del cuestionamiento a la filosofía e intentar revisarlo, en principio, en términos filosóficos. Y evaluar, a partir de ese análisis, la significación y el sentido que podría tener hoy la filosofía en la formación de nuestros jóvenes, como una mirada comprometida con la realidad.

Una opción intermedia podría ser intentar recluir la filosofía más o menos dignamente dentro del espacio de las llamadas, de manera muy genérica, “Humanidades” y acotar su sentido a la formación cultural de los jóvenes (“cultural” en la acepción clásica del término). Esta opción tiene dos inconvenientes. El primero es que el lugar mismo de las “Humanidades” está siendo también hoy objetado, desde una perspectiva pragmática similar a la que cuestiona la utilidad de la filosofía para el mundo actual. El segundo inconveniente es una cuestión más de fondo, porque implicaría revisar esta distinción de disciplinas humanísticas, por un lado, y “científicas” o “duras”, por otro. Y, sobre todo, que se las considere, en alguna medida, contrapuestas. Como se sabe, esta división es bastante arbitraria y la filosofía en particular ha asumido desde siempre abarcar ambas y tener por lo tanto injerencia, crítica o de fundamentación, tanto en el pensamiento científico o lógico matemático, como en el arte, la cultura, etc. Esto nos llevaría, por un lado, a tener que revisar las nociones de “Humanidades”, “Ciencias” humanas, Ciencias naturales, exactas, empíricas, formales, etc., y por otro, a tener que revisar también la centralidad del concepto de “hombre” en la clasificación de la filosofía (como se sabe, hay varias corrientes filosóficas que son desde un punto de vista teórico “anti-humanistas” o “pos-humanistas” porque cuestionan radicalmente el concepto de hombre y su lugar privilegiado de fundamentación, o muestran su agotamiento como concepto central en el análisis de la vida o la sociedad contemporánea, o su esterilidad frente a las problemáticas más dinámicas y abarcadoras que proponen por ejemplo las nociones de género, comunidad, etc.). Profundizar esta cuestión llevaría a una discusión teórica más extensa, pero es conveniente aclarar que ubicar a la filosofía dentro de las “humanidades” implica ya una concepción particular de la filosofía, del concepto de “hombre” y de la división del saber humano en general, que merecerían, por su parte, su propia justificación.

Tanto la primera opción indicada como la segunda serían algo así como formas estratégicas de actuar frente a la magnitud del problema, para salvar algo de la filosofía. La segunda apuntaría más a una reflexión de fondo de la filosofía, en tanto pensamiento desnaturalizador de lo que parece obvio, y crítico de sus propias

condiciones de posibilidad. Se podría evaluar, por cierto, y de acuerdo a las situaciones concretas, la forma de combinar o intentar integrar aspectos parciales de estas dos perspectivas. En definitiva, la decisión que se adopte por alguna posición va a implicar no sólo una caracterización del estado de las cosas en el que la filosofía se debería ubicar, sino también implica una caracterización de la filosofía; pero además, una caracterización de la filosofía en relación con un compromiso político, que es el que justificaría cómo posicionarse frente a este estado de cosas. Esto es lo más delicado, porque se trata de posicionamientos que exceden a la filosofía misma, ya que remiten a posturas políticas frente a la realidad actual. Lo que podría hacerse, en consecuencia, sería definir una filosofía que fuera coherente con dicho compromiso. Habrá así maneras de caracterizar a la filosofía que serán más “útiles” o menos “útiles”, de acuerdo a aquellas decisiones políticas que se adopten.

Ocurre entonces que no toda filosofía es útil, significativa o valiosa, por los mismos motivos, porque hay muchas filosofías o muchas maneras de entender a la filosofía. Sabemos bien que la pregunta “¿Qué es filosofía?” es un interrogante filosófico tan antiguo como la filosofía misma y pretender responderlo unívocamente es ilusorio, porque de hecho cada respuesta que se dé está comprometida con una filosofía, o una manera de entender la filosofía.

Por cierto, no será lo mismo suponer que la filosofía es, en lo fundamental, el estudio de su historia, que una desnaturalización del presente; o una cuidadosa exégesis de fuentes filosóficas; o una teoría de la argumentación, o un ejercicio problematizador del pensamiento sobre cualquier tema; no es lo mismo considerarla como una ayuda para la vida que suponerla como una complicación de la existencia. No es lo mismo considerar que sirva para fundamentar la ciudadanía que suponerla como una crítica del orden establecido; tampoco es lo mismo pensar que sirve para resolver algunos problemas, que considerar que su tarea es más bien agravar los problemas. Y así podríamos seguir. Seguramente se ha reconocido en estos rasgos a unos cuantos filósofos o filosofías tradicionales. Queda claro que no hay una manera “neutral” de

decir, sin conflicto, que la filosofía es esto y puede servir para esto otro.

Pues bien, tenemos un panorama general bastante complejo. Abordemos entonces algunas de estas cuestiones esbozadas.

Descuento que quienes nos dedicamos a la filosofía, y a la enseñanza de la filosofía en particular, coincidiríamos en que la enseñanza de la filosofía en la escuela es muy importante. Tal vez tengamos argumentos matizados, pero seguramente acordaríamos en que es significativa y muy valiosa para la formación de los jóvenes. Entonces, para ir integrando lo anterior y precisando nuestras inquietudes, podríamos preguntarnos: ¿Pero en realidad, a quién hay que convencer concretamente de que la filosofía tiene sentido en la escuela y ese sentido no sería meramente utilitario? ¿A quién, o a quiénes, debemos dirigirnos como nuestros interlocutores más amenazantes? ¿A algún ministro, a alguna dependencia gubernamental, a los políticos, a los representantes legislativos, a los organismos de crédito internacional, a los sindicatos, a la sociedad, a los profesores de otras asignaturas, a los padres de los estudiantes, a los estudiantes? ¿A todos juntos? ¿En alguna medida, a cada uno? ¿Quién sería, en última instancia, ese “cuestionador” real de la filosofía, que nos está trayendo algunos dolores de cabeza?

Tal vez habría que comenzar por aquí, para poder preparar las armas de la argumentación con mayor precisión, porque el problema principal es que los argumentos no serán los mismos para unos que para otros. Podría organizarse una justificación o una “defensa” interna de la filosofía (una defensa filosófica o una “apología”), o podría tratarse de una defensa política o ciudadana, o una defensa gremial de los profesores de filosofía y de sus lugares de trabajo, o una defensa de las “humanidades” en su conjunto, que, como sostuve, también están siendo fuertemente objetadas frente a la aparente necesidad imperiosa de expandir los conocimientos tecnocientíficos.

Pero me voy a permitir dar un paso más atrás en esta suerte de dilemas, para mencionar algunas cuestiones respecto del sentido

de la educación actual; es decir, del sentido de la educación en su conjunto (aclaro que me refiero a la educación formal o institucionalizada; la que se brinda en nuestros establecimientos escolares, en los distintos niveles), ya que es en ella donde tendrá lugar, o no, algún espacio para la filosofía. Para esto, me voy a remitir a una distinción conceptual que hace Jacques Rancière respecto del término escuela, en un texto llamado “Escuela, producción, subjetividad”.

El origen etimológico de escuela procede del latín *schola* que está tomado a su vez del griego *scholé*, que significa ocio o tiempo libre de las tareas productivas o lucrativas. A estas tareas, como contrarias al ocio, se las ha llamado, por extensión, *neg-ocio* (es decir, negación del ocio). El tiempo de la *scholé* era la contrapartida del tiempo productivo, porque era el que empleaban los hombres libres. Recordemos que el trabajo y la producción estaban acotados a los esclavos y a aquellos que por sus tareas no podían dedicar su tiempo al pensamiento, que era justamente lo que hacía libres a los hombres. Esta distinción permitía contraponer la *scholé* al mundo esclavizante de productores, es decir, al mundo de los negocios.

Para ajustar y enriquecer el término conceptualmente, Rancière va a sostener que la escuela no es un lugar o una función definidos por una finalidad social externa. Es ante todo una forma simbólica, una norma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales. Le interesa remarcar que escuela no quiere decir en principio aprendizaje, sino ocio, tiempo libre (pero fundamentalmente, ocio intelectual, o sea tiempo para poder pensar). La *scholé* griega separaba entonces dos usos del tiempo: por un lado, el uso de aquellos a quienes la obligación del servicio y de la producción quita tiempo para hacer otra cosa; y, por otro, el uso de aquellos que tienen tiempo, es decir, de quienes están dispensados de las exigencias del trabajo. La escuela, entonces, no sería fundamentalmente el lugar de la transmisión de los saberes que preparan a los niños y jóvenes para su actividad productiva de adultos: sería el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender.

Creo que nuestros jóvenes, sus padres, y quizás la sociedad en su conjunto, ven hoy día a la educación en general como una carrera de obstáculos hacia fines que no son educativos. Es la concepción dominante del mundo y la educación. La educación, en realidad, no es importante en sí misma. Se le otorga a la educación un valor que es meramente instrumental. Su único fin es proporcionar a los individuos destrezas o competencias que le permitan tener éxito personal en el mercado laboral. En virtud de esto, la educación no tendría, paradójicamente, un sentido educativo. No es el objetivo real la autonomía, la realización personal creativa o incluso una ciudadanía razonable, como a veces afirma con un eco retórico la propia institución educativa; el objetivo acuciante es la incorporación más eficiente y precoz a un mundo vertiginoso y cambiante, del que se da por sentada su inexorabilidad. Esta voluntad pragmática y utilitaria colma el sentido último de la educación y la reduce a un simple medio; una instrumentación para lograr otra cosa.

La filosofía no puede eludir este escenario, porque es el hegemónico, y se ve obligada a discutir en este terreno. No discute su significación sino su finalidad (es decir, su utilidad) para el mundo contemporáneo. Debe dar cuenta de cómo forma a los individuos para desempeñarse en el mercado del trabajo de la mejor manera, pero no para poner en discusión las condiciones de su incorporación a ese mercado ni el sentido de este mundo, que ha puesto al mercado como fin último y que reduce a la educación a un instrumento para su abastecimiento, sino para acomodarse lo más rápido posible a esas condiciones reinantes.

Quedan entonces confrontados al menos dos sentidos de la educación. Uno, adaptativo y funcional al estado de cosas dominante, orientado hacia la formación en las competencias y la competencia, y otro, disruptivo, que intenta ofrecer alternativas para comprender ese mundo competitivo en que vivimos, de modo que dispongamos de opciones para decidir la manera de vivirlo.

La fortaleza de la filosofía reside, a mi criterio, en que permite construir una mirada del mundo diferente de la cotidiana o normal. Es decir, posibilita problematizar y cuestionar la normalidad del

mundo y sus certezas. La filosofía es una permanente confrontación con el saber. Con los saberes del mundo y con los saberes de sí. En última instancia, no se trata de un conocimiento sino de una potencial transformación de sí a partir de la exploración del sentido de los conocimientos. Por lo tanto, no se trata meramente de conocer el mundo, para adaptarse a él, sino de conocer-se en este mundo para poder elegir el camino que se transitará. Y como la filosofía es dialógica, supone, por principio, una construcción permanente de lo común; es decir, frente al mundo atomizado de proyectos individualistas, se afirma en el pensar común y el hacer común.

Si siguiéramos profundizando la reflexión sobre el contexto actual, nos encontraríamos con los mismos límites. ¿Se presume que los mejores estudiantes, formados utilitariamente en competencias aggiornadas, van a conseguir los mejores empleos? ¿Es eso lo que se supone y se busca? ¿Se piensa acaso que la educación va a reducir el desempleo? ¿Y los otros? ¿Los estudiantes a los que no les va tan bien en la escuela (que son la mayoría, por cierto)? ¿Cómo se vinculan con el empleo y con el mundo? ¿La función de la educación es anticipar y preparar para la distribución social de los lugares que ocupamos? ¿Y qué pasa con los que no califican o lo hacen mal? Seguramente será su responsabilidad individual, se dirá, o la de sus profesores, o la de su sistema educativo o la de su estado o la de su país.

Y así los jóvenes entran en un mundo en competencia para ganarle a otro, para demostrar que se es mejor que el vecino, para entender que este mundo meritocrático es realmente un mundo de ganadores y perdedores, en donde cada uno se merece el lugar que ocupa, porque la educación institucionalizada le dio, supuestamente, su oportunidad. Sabemos bien que para el mundo contemporáneo es impensable que haya un mundo de todos ganadores. Hay que ganarle a alguien; por lo tanto, tiene que haber perdedores. Y la filosofía, ¿Qué puede aportar a este mundo prediseñado de *winner*s y de *losers*? ¿Qué tiene que ver la filosofía con todo esto?

El destino de todo estudiante será, en el futuro, vender su capacidad o su fuerza de trabajo (manual o intelectual) a una maquinaria que

no estamos enseñando a decodificar. La escuela no debería formar parte de la naturalización del mundo, o al menos debería cobijar espacios para poder pensar este mundo, para poder comprender el significado de las exigencias externas de utilidad, de lo que significa actualmente tener “éxito” en la vida, etc., de modo que cada joven tenga más elementos, como afirmamos, para poder decidir su modo de inclusión en la vida laboral y social.

Creo que a la filosofía en la escuela le corresponde un lugar central en esta tarea. Porque la enorme potencialidad de la filosofía es la de ser a la vez actual e intempestiva, y, en especial, porque le es propio desnaturalizar lo que se nos presenta como obvio y reflexionar sobre qué es lo que hace que las cosas sean como son; qué es lo que las hace normales. Por lo tanto, su lugar en la educación es fundamental.

La filosofía es indispensable porque permite pensar el mundo y pensarnos en él, individual y colectivamente. Y para pensar el mundo hay que imponer el tiempo del pensamiento, que no es el de la circulación de las mercancías y las obsolescencias programadas, ni el de las imágenes vertiginosas que pasan casi sin que podamos reparar en ellas. Hoy más que nunca se requiere un espacio para pensar nuestro presente y una disposición para hacerlo. La filosofía es, por sobre todas las cosas, una disposición frente al mundo. Una actitud que busca interpelar nuestra realidad y nuestra presencia en ella. Es un preguntar radical que intenta poner en cuestión lo que se dice y hace, y descubrir y visibilizar los supuestos de las afirmaciones y los argumentos que dan sustento a este estado de cosas.

El mundo contemporáneo nos plantea día a día desafíos inéditos, y hay que estar a la altura de esos desafíos para no quedar atrapados en la lógica dominante. La filosofía es necesaria en la escuela porque permite poner freno, o una pausa, a esta vorágine irreflexiva en la que nos vemos arrojados, presionados y apurados. Debemos conquistar el tiempo y la mediación del pensamiento. Quizás sea esta una de las apuestas fundamentales que nos permita justificar una vida que merezca ser vivida con alegría.

CAPÍTULO 13.

Aproximaciones teóricas y prácticas sobre la filosofía en la Sociedad de la Información¹

Juan Guillermo Díaz Bernal²

Aunque hay opiniones contrarias a la función de la filosofía hoy, se defiende que en la Sociedad de la Información, ésta no sirve para todo, sino por el contrario, intenta ser un ejercicio libre del pensamiento sin ninguna finalidad concreta, en la cual se puede constatar cómo la filosofía ha tenido diversas funciones a lo largo de la historia, a partir de los diferentes sentidos en que se ha entendido. Aquí, se elaboran unas aproximaciones desde dos puntos: una *función teórica*, porque ayudaba al conocimiento a encontrar el camino hacia la verdad, y una *función práctica*, en tanto que servía para entender el mundo, a uno mismo y orientar la acción.

Hace un par de décadas Habermas (1984), criticó de manera feroz a la filosofía en sentido clásico (teórico) donde también exponía cuáles debían ser las funciones de la filosofía:

- Crítica como elemento reflexivo de la actividad social, consecuente con los cambios estructurales que se están produciendo. Se debería profundizar en el análisis de las

1 El capítulo hace parte del marco teórico 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 Profesor de la escuela de filosofía de la UPTC. Doctor en educación e investigador del grupo Filosofía, Sociedad y Educación -GIFSE-. Correo electrónico: juan.diaz@uptc.edu.co

crisis (legitimación e identidad) que se dan en el mundo contemporáneo.

- Renunciar a la idea de fundamentación última del saber y dedicarse a reflexionar sobre los aspectos más cotidianos de la vida humana: la comunicación e interacciones que se establecía entre los individuos.
- Preservar los contenidos utópicos y los intereses de la humanidad por la emancipación: Su interés de estar en consonancia con el interés del individuo para que así, éste, pueda recuperar aspectos antropológicos y culturales.

Para el filósofo alemán, la filosofía tenía una misión: proclamar la fuerza de autorreflexión radical frente al objetivismo y la automatización ideológica que tienden a dominar el mundo cada vez con más fuerza. Sólo, a partir de esta autorreflexión sería posible generar la unidad de la razón teórica y práctica, y hacer realidad nuestra propia identidad como individuos y como colectividad. Su propuesta partía de la situación de la sociedad en aquellos momentos que, apenas, comenzaba a iniciarse en la era de la información. Hoy en día, las circunstancias sociales se han modificado ligeramente; por lo tanto, si queremos saber cuál es la función de la filosofía en la era de la información, tendremos que tener también en cuenta los cambios que se han producido en la sociedad actual.

Así pues, como se propone en Díaz (2017) la función de la filosofía en la era de la información deberá ser diferente a la de épocas anteriores, porque nos encontramos ante un fenómeno con unas características singulares y como consecuencia deberá ser mucho más heterogénea, según los diferentes escenarios de aplicación. El primer escenario de funcionalidad filosófica, tendrá un carácter más teórico, en el sentido de dirigir su atención hacia la tecnología en general, para luego prestar atención en las repercusiones de lo que se ha llamado las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y entre ellas al medio tecnológico más innovador como es la red y la internet. Será necesario; en primer lugar, tener en cuenta qué función debe realizar la Filosofía de

la Tecnología y más en concreto de la interacción del internet, llevando a cabo un análisis filosófico de carácter hermenéutico (de interpretación) y fenomenológico (de descripción) lo que significa la interacción filosófica hoy, con el objetivo de vislumbrar sus posibles implicaciones a corto y, en la medida de lo posible, a largo plazo.

El segundo escenario será de tipo práctico, en tanto que tendrá que hacer referencia directa a la vida social: la filosofía tendrá como finalidad generar espacios de diálogo a través de conferencias, congresos, cafés filosóficos, encuentros o talleres prácticos que ayuden a provocar reflexión de manera argumentada y razonada, tanto a nivel individual como colectivo, creando para este objetivo espacios de intercambio de pensamiento entre en los ciudadanos.

Como conclusión, se analizar qué es lo que ofrece el medio internáutico para la aplicación de la filosofía, para saber qué filosofía se puede hacer con Internet, y por último describir cómo es o debe ser la filosofía en la sociedad de la información.

Entre tecnología y Sociedad de la Información

La filosofía hoy también tiene una reflexión teórica, en tanto que se presenta como una potente herramienta de análisis crítico respecto a todo lo que nos rodea como humanos. En el caso que nos ocupa aquí, la filosofía deberá dirigirse al entorno, en el cual, estamos inmersos, a saber: la tecnología.

Vivimos en un mundo impregnado de tecnología, el entorno humano ya no es un entorno natural, sino artificial. Una filosofía dedicada a la investigación y reflexión sobre la naturaleza, hoy en día es obsoleta, a menos que no se dedique a denunciar los importantes daños que estamos provocando en la naturaleza y muchos de estos son producidos por la tecnología. Por tanto, si queremos hablar del entorno humano, lo que realmente nos afecta en la actualidad aparte de la relación con los demás, e incluso así, tendremos que dirigir la mirada filosófica hacia la tecnología

y mucho más en concreto a las infotecnologías resultantes de la revolución digital producida en el siglo XXI.

Seguramente será necesario una filosofía que tenga en cuenta los nuevos cambios introducidos por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), porque éstas ya no tratan sólo con objetos virtuales, sino que al introducir la información proyectan el su alcance y funcionamiento más allá de la simple asignatura del bachillerato o la universidad. Además, hay otra reflexión puntual que tiene que ver con uno de los medios de comunicación en auge hoy en día: Internet.

Por lo tanto, la reflexión teórica de la filosofía se dirigirá a analizar las implicaciones epistemológicas, psicológicas, sociales, políticas y éticas de la Sociedad de la Información. Está claro que ya no vivimos de la misma manera que en épocas anteriores: han cambiado las costumbres, las maneras de hacer, de relacionarnos, de pensar, e incluso de hablar. Por otra parte, la filosofía, con sus ideas ha servido unas veces de espejo de la sociedad, de justificación de un orden establecido (por ejemplo, sería el caso de la filosofía de Hegel que sirve para justificar el Estado Alemán de su tiempo) y también, por qué no, en otros casos ha servido de crítica (Escuela de Frankfurt) y de denuncia a una sociedad nihilista-decadente (Nietzsche), alienante (Marx) o represiva (Freud). Por lo tanto, también, habrá que ver a que debe dedicarse, más en concreto, la filosofía en la Sociedad de la Información, que debe justificar y que ha de criticar, ¿qué argumentos pueden ayudar a comprender la situación social actual y cuáles a cambiar si no nos convence?

¿Una nueva Filosofía de la Tecnología?

Echeverría (2004) explica cómo las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTICs) están planteando un nuevo reto a la Filosofía de la Tecnología. Hasta hace relativamente poco la reflexión sobre la técnica y la tecnología estaba influida por el prejuicio “fiscalista”, según el cual, se considera a las técnicas como operaciones o acciones que se llevan a cabo sobre objetos físicos o biofísicos. Ahora bien, con los cambios introducidos por

las nuevas tecnologías, las anteriores reflexiones sobre la técnica ya no son válidas, porque sólo tenían en cuenta las relaciones que se establecían entre la naturaleza y la técnica. Una excepción sería la de Ortega y Gasset (1964) al insistir en la creación de mundos artificiales por parte de la técnica con el objetivo de satisfacer mejor los deseos y proyectos de los humanos (Mitcham, 1994, pp. 58 - 63).

Con las nuevas tecnologías informativas y comunicacionales la perspectiva fisicalista ya no sirve, porque estas tecnologías no tratan de objetos materiales, sino simbólicos. Los objetos de las nuevas tecnologías son abstractas: signos, imágenes, operadores lógicos, lenguajes, etc. Como consecuencia, se deberá producir un giro informacional, que le aleje de los viejos prejuicios fisicalista del pasado. Las nuevas tecnologías, pues, plantean nuevos retos que debe tener en cuenta la Filosofía de la Tecnología:

Primero. La manipulación de la información por parte de las TIC provoca que la Filosofía de la Tecnología deba diversificarse entre tecnologías formales y tecnologías físico-biológicas. La informática y las telecomunicaciones digitales pertenecen a las tecnologías formales. La reflexión de la Filosofía de la Tecnología deberá, pues, de tener en cuenta la forma como se transmite la información, los símbolos y signos utilizados, es decir, más que en el *hardware* indispensable para el funcionamiento de las TIC, su atención deberá recaer sobre el *software* utilizado: los símbolos, signos, etc. Las TIC transforman la forma como nos comunicamos y no tanto la materia, transforman las formas sociales provocando un fuerte impacto en la cultura, la política, el derecho y la vida social en su conjunto. Añadiría que las TIC también provocarán como efecto colateral una transformación en la forma de hacer filosofía, más que en la materia o contenido. Por tanto, es importante cambiar la perspectiva en el análisis filosófica, prestando atención en la acción transformadora del mundo que implican las infotecnologías. Un mundo que se ha convertido en un ciber mundo, o tercer entorno, porque lo que predomina es la información y la comunicación. Aplicando la distinción de Dilthey (2014) entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, hay que hacer una distinción entre las tecnologías de la naturaleza y las tecnologías del espíritu.

Segundo. La importancia de la modificación de las relaciones más que de los objetos. Las TIC modifican las relaciones espacio-tiempo entre las personas físicas y jurídicas, transformando radicalmente las sociedades, más que a la propia naturaleza. Utilizando la terminología aristotélica se puede decir que, así como las biotecnologías inciden sobre la categoría de sustancia, modificando las nociones de vida, cuerpo y especie, las “nuevas tecnologías” por lo tanto, afectan a las categorías de relación, espacio y tiempo. Motivo por el cual, se propone la hipótesis del tercer entorno, porque se genera un nuevo espacio social diferente de los otros espacios sociales como la *physis* y la *polis*, que la Filosofía de la Tecnología debe valorar y analizar detenidamente. Este nuevo espacio que se genera es un espacio electrónico, el de las inteligencias conectadas, que se podría considerar el pensamiento interconectado (Lévy, 2013).

Se debe partir, pues, de un marco categorial diferente, convenientemente perfeccionado por la teoría de sistemas y que permita distinguir los diferentes sistemas de acciones que entran en juego: los agentes, objetos, relaciones, funciones y estructuras.

Las infotecnologías generan un nuevo espacio de interrelación a distancia y en red. Dadas sus características el espacio configurado se establece una relación entre actual y virtual (Lévy, 1998). Pero, a su vez, pide una representación artificial en el que los agentes puedan identificarse, representarse y ser reconocidos por los demás. Entonces es cuando debemos referirnos al tercer entorno, un entorno repleto de máscaras digitales, de imágenes simbólico a partir del cual se relacionan los agentes que intervienen en la comunicación.

La Filosofía de la Tecnología debe tener presente el poder de dominio del mundo informacional creado por las TIC y analizarlo separadamente de los otros mundos de la *physis* y de la *polis*.

Tercero. La posibilidad de acción a distancia, tele-acción, es otro de los retos que debe afrontar la Filosofía de la Tecnología, porque se trata de una acción sin precedentes en la historia. No se trata sólo de analizar las implicaciones de las comunicaciones

a distancia o telecomunicaciones, sino de las acciones no directas, las tele-acciones, como por ejemplo: guerras a distancia, telecontrol de satélites y aviones, las teleoperaciones o el envío de virus informáticos a través de las redes telemáticas.

¿Una filosofía de internet?

La filosofía de internet es necesaria para combatir el afán de dominio de la tecnología sobre la vida humana para comprender cuáles pueden llegar a ser sus repercusiones a corto ya largo plazo y a su vez, dar cuenta tanto a sus usuarios como a sus detractores que la *red* puede tener efectos que son directamente proporcionales al uso que se pueda hacer.

Los efectos que puede tener la tecnología sobre la vida social dependen de cómo se utilice y, en el caso que nos ocupa, del enseñar y aprender filosofía, de cuáles sean las finalidades y para qué motivos se elaboren sus contenidos. Lo que hay que evitar es que se convierta en un mundo independiente de la vida humana y que nos acabamos convirtiendo en sus propios servidores.

Internet no supone, de entrada, ningún peligro inminente si se sabe utilizar para favorecer la mejora de las comunicaciones e informaciones humanas. Otra cosa sería si se utiliza para fines poco éticos y perjudiciales para las buenas relaciones sociales. Es evidente que hay mucha información basura, que más que informar desinforma y provoca o puede provocar confusiones, por lo que hay que separar el grano de la paja, hay que tener informaciones desde otras fuentes y compararlas. En esta idea coinciden la mayoría de los análisis realizados por Graham (1999) y Postman (2011), entre otros.

Por todas estas razones la filosofía puede ser de gran ayuda, ante todo porque nos puede auxiliar a la hora de reconocer las intenciones últimas de los contenidos del espacio global y, después porque, entre otras cosas, nos puede proporcionar una mirada más crítica y reflexiva ante la avalancha de informaciones y de

conocimientos poco fiables, que necesitan ser contrastados por una base epistemológica más firme.

Tal como se puede constatar recientemente existen 3.780'000.000 de resultados buscando en Google la palabra "internet"; por lo tanto, la reflexión filosófica va más allá de la *red informática* porque cada vez proliferan más los artículos dedicados a tratar el tema de las nuevas tecnologías en la prensa escrita y los libros sobre las características y repercusiones en largo y corto plazo sobre la vida social de las diferentes aplicaciones de Internet. Algunos de los temas que más se cuestionan y que provocan la aparición de nuevos dilemas éticos y filosóficos son:

- *Control-libertad*: ¿Se debe controlar el ciberespacio o debe ser un espacio de libertad donde todos puedan decir lo que quiera?
- *Propiedad-intelectual*: ¿Se deben respetar los derechos de autor o todo el mundo tiene derecho a copiar ya difundir sus contenidos?
- *Justicia*: ¿Se castigará el terrorismo digital como cualquier delito realizado en la vida social?
- *Igualdad*: ¿Se ha de democratizar el ciberespacio o debe ser un espacio restringido a unos cuantos, más favorecidos?

La filosofía de Internet, pues, es necesaria. Ahora bien, debe ser de una filosofía dirigida, a la complejidad de las relaciones sociales y tecnológicas, una filosofía multidimensional y abierta que tenga en cuenta todas las posibilidades de comunicación interactiva, una filosofía crítica y al mismo tiempo elástica, reticular, que sea compatible desde lo glocal en construcción (Trivinho, 2001).

Aplicaciones de la filosofía en la Sociedad de la Información

Primero que todo se han de distinguir los escenarios de aplicación de la filosofía, porque no tendrá la misma función si se aplica al escenario educativo, o bien, si se aplica al nivel cultural, institucional, científico, tecnológico e individual. Por lo tanto, se debe dejar claro a qué escenario se aplica para saber cuál es o debe ser su función en la nueva era informacional.

Escenario educativo. En este escenario será importante tener en cuenta la didáctica de la filosofía, para que el público al que se dirige muy a menudo tiene otras motivaciones que las de dedicarse a la búsqueda de la sabiduría. Actualmente los intereses de los adolescentes se dirigen hacia temas que les afectan o les preocupan directamente, como son la moda, los deportes, el aspecto físico, las relaciones amorosas, los juegos de video, la amistad, entre otros. Además, se encuentran bajo la influencia de los medios de comunicación, que no se dedican precisamente a difundir el conocimiento (en el sentido más filosófico) sino más bien del entretenimiento. Por tanto, la filosofía hoy, proporciona conocimientos que sean útiles en la vida de los adolescentes estudiantes que no pretenden ser iniciados en la investigación filosófica, tanto a nivel personal como de comprensión de la realidad. Se debe ayudar a los alumnos a ser críticos ante los discursos que se presentan como poseedores de la verdad absoluta, a saber, elaborar su propia filosofía, a descubrir los engaños y trampas del lenguaje, que se dan continuamente en los diferentes discursos sociales y comunicativos. La filosofía, también, debe proporcionar las herramientas adecuadas que ayuden a discernir, a elegir, ¿cuál es la acción más correcta ante cualquier situación? La filosofía debe ser como un arma de defensa personal, como una herramienta de crítica y reflexión, ante la avalancha de informaciones que reciben diariamente los adolescentes a través de los diferentes medios de comunicación.

Las herramientas que debe proporcionar la filosofía se pueden construir a partir del diálogo en el aula, trabajando los textos lo que han dicho otros antes que ellos (con el objetivo de que formen sus propios juicios personales); aproximándolos al razonamiento

mediante investigaciones propias y críticas sobre temas actuales que les afecten y les sean de interés; utilizando Internet para aprender contenidos del temario de una manera lúdica e interactiva, pero también, para conocer diferentes maneras de pensar y saber intercambiar ideas, a través de foros, chats u otras aplicaciones prácticas como pueden ser videoconferencias inter-institucionales.

Escenario colectivo, cultural y social. La sociedad informacional actual, presenta en sus componentes participativos, es decir, interactúa con retos totalmente diferentes a los de otras épocas. La velocidad, rapidez y eficacia se presentan como los valores fundamentales y de entrada se puede decir que no dejan tiempo para el pensamiento, para la interacción y el diálogo pausado y cordial con los demás. Seguramente es por eso que cada vez están teniendo más éxito los llamados cafés filosóficos donde semanalmente o mensualmente, según los casos, se tiene la oportunidad de participar en tertulias de carácter filosófico. También están emergiendo centros de filosofía práctica que se ofrecen como consultores de problemas filosóficos, ofreciendo jornadas donde se pueden compartir experiencias y pensamientos.

Los cafés filosóficos tienen actualmente mucho éxito en Francia, donde en algunas ciudades hay uno establecido periódicamente. De hecho, su origen habría que situarlo a partir de la experiencia propuesta en 1992, por Marc Sautet quien invita a sus amigos de reunirse en el *Café des Phares*, en Paris y realizar un debate abierto a todos. El éxito fue abrumador, se reunían más de 150 personas en dos salas donde se realizaban dos debates de temática diversa, uno estaba moderado por el mismo Sautet y el otro por su amigo Pascal Hardy. En septiembre de 1995 había 32 debates simultáneos en diferentes cafés de la capital francesa. Éste, fue el punto de partida de un movimiento a gran escala, que a finales de los 90 contaba con 170 cafés filosóficos en 20 países diferentes.

¿Cuáles son los rasgos generales de los cafés filosóficos? Pues, en principio se puede decir que la gente que participa es muy variada, pero sobre todo predominan los jóvenes estudiantes universitarios y la gente mayor jubilada, aunque también hay gente de otras edades. Los temas tratados son decididos por sorteo o al finalizar

la sesión se acuerdan los temas a tratar en el próximo encuentro. El número de participantes es muy relativo el lugar, día y tema tratado. Normalmente los cafés filosóficos están organizados por filósofos, pero también pueden formarse a partir de individuos con inquietudes filosóficas. Sus participantes no suelen ser filósofos en su gran mayoría, más bien al contrario, se trata de gente de la calle con voluntad participativa y que les gusta tratar temas que van más allá del deporte o de las revistas de publicación de chismes.

Michael Tozzi³ se ha dedicado a organizar cafés filosóficos en Francia y ha analizado su espectacular emergencia y éxito. Según Tozzi los cafés filosóficos tienen éxito porque, aunque nos encontramos en una sociedad informacional, que tiene como base la comunicación, no hay suficiente comunicación a nivel de individuos concretos que comparten un mismo espacio común. En épocas anteriores se iba al bar del pueblo donde todos se conocían y hablaban de temas que les preocupaban. Ahora, la situación ha cambiado, los vecinos de un mismo edificio o calle no se conocen entre ellos, se ha perdido la comunicación que había tiempo atrás. Entonces, cada vez más, hay una necesidad de reencuentro, de compartir ideas, de dialogar con los demás en una situación de igualdad.

La situación de aislamiento del individuo hoy en día, tanto en su entorno más inmediato como ideológico, conduce a la necesidad de un espacio público de discusión. No es de extrañar pues, que el fenómeno emergente de los cafés filosóficos tenga tanto éxito. En definitiva, se trata de todo un movimiento iniciado hace unos cuantos años, que se ha extendido por todo el mundo y que poco a poco también se está estableciendo en nuestro país.

Las causas de la creación de los cafés filosóficos serían las siguientes:

- *Crisis de la ciencia*: impulsando una nueva reflexión en el campo más cercano a la bioética. Una crisis provocada por el que Morin (2011) denomina el principio de la razón limitada como

3 Para profundizar sobre el tema puede leerse «Le Café-Philo: Quelle responsabilité pour le philosophe?», Diotime: Revue Internationale de Didactique de la Philosophie, n.º 12, 2001. Disponible <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib02.htm>

consecuencia de la complejidad del mundo. La razón tiene unos límites y no puede resolver los problemas humanos. Entonces, son necesarios otros medios para hacer frente a los retos con que se enfrenta la vida cotidiana.

- *El fin de las utopías*: partiendo de la idea de Lyotard (2000) vivimos en una época donde no hay alternativas posibles de cambio. Hemos llegado al fin de la creencia en el progreso.

Estas serían algunas de las causas que han conducido a la creación de cafés filosóficos, que han traducido, en cierto modo, la necesidad que tenemos las personas de encontrar respuestas a las diferentes cuestiones relacionadas con el sentido de la vida y de compartir los propios pensamientos con los demás. Las exigencias formales de los cafés filosóficos son: debe haber dirigentes intelectuales; ha de conceptualizar, tener en cuenta el uso apropiado de los conceptos, y procurar siempre que se pueda por la argumentación racional. La organización de un café filosófico debe contar con un secretario que sintetice todo lo que se argumentando, un moderador que reparta equitativamente los turnos de palabra, un intelectual-filósofo que reformule las preguntas y otro que prepare las preguntas para la próxima reunión.

En definitiva, el objetivo del café filosófico no es otra que construir pensamiento a través de la interacción social, partiendo de la idea socrática que se puede aprender filosofía hablando con los demás. Estos también son los objetivos de los chats filosóficos, pero en otro nivel, el de la interconectividad en red virtual.

Escenario personal. Desde el escenario estrictamente personal la filosofía se presenta como una herramienta de solución a los problemas que asedian a los individuos en una sociedad informacional compleja e incierta. Uno de los libros que más ha ayudado a la popularización de la filosofía práctica y el asesoramiento filosófico ha sido: *Más Platón y menos Prozac* de Lou Marinoff. Desde entonces los consultorios filosóficos se han extendido por todo el mundo.

A pesar de su espectacular éxito, el asesoramiento filosófico no es una novedad de nuestros días. Podemos encontrar sus raíces en el ágora griega en manos de Sócrates y luego en las diferentes escuelas de filosofía helenística que tenían por objetivo alcanzar la buena vida, a saber: el epicureísmo y el estoicismo. La filosofía práctica no es algo nuevo, pero si la manera como se presenta hoy en día: en centros de consultoría y asesoramiento especializados. Como nos explica Marinoff (2006) en su libro.

El asesoramiento filosófico, a pesar de ser un campo de la filosofía relativamente nuevo, está experimentando un rápido crecimiento. El movimiento de la práctica filosófica se originó en Europa durante la década de los ochenta, impulsado por Gerd B. Achenbach en Alemania y comenzó a expandirse en Norteamérica en la década de los noventa. (p.21)

El trabajo de los asesores filosóficos es ayudar a comprender con qué problema se enfrentan los clientes, para conseguir, a través del diálogo, desenmarañar su y clasificar a sus componentes y las implicaciones. El asesor filosófico les ayuda a encontrar las mejores soluciones para cada caso concreto, a encontrar un punto de mira filosófico compatible con su propio sistema de creencias. Se trata de una terapia para los que no han encontrado soluciones en los consultorios psicológicos, porque la raíz de su problema es más bien filosófico: sentido de la vida, angustia existencial, falta de recursos para ser feliz, etc. Por lo tanto, se trata de una terapia para los “mentalmente sanos”, que en este caso incluye una buena parte de la población.

[...] muchas personas que buscan asesoramiento filosófico ya han pasado por una terapia que, en última instancia, les ha parecido poco satisfactoria, al menos en algunos aspectos. Las personas pueden salir mal paradas de un tratamiento psicológico o psiquiátrico si la raíz de su problema es de carácter filosófico y la terapeuta o el médico al que acuden no lo entiende así. Puede surgir un sentimiento de desesperación si usted empieza a creer que nadie será capaz de ayudarlo a resolver su problema porque no le están escuchando como es debido. Una

terapia inadecuada supone una pérdida de tiempo (en el mejor de los casos) y pueden conllevar un empeoramiento de la situación. (Marinoff, 2006, p.25)

¿Una posible filosofía de la sociedad informacional?

La cuestión, ahora, no es sólo decir cuál debe ser la ubicación de la filosofía en la Sociedad de la Información, sino de señalar a qué debería dedicarse la filosofía hoy. Para indicarlo de una manera sencilla, hay que tener en cuenta, ante todo, los problemas que provoca esta sociedad. En cada una de las épocas y sociedades precedentes, la filosofía se ha dedicado a tratar los problemas e interrogantes que más preocupaban a la sociedad de su tiempo. Podemos recordar como en la antigua Grecia el primero de los temas tratados por la filosofía fue el de la naturaleza o *physis*, porque era lo que más preocupaba a los hombres. Querían saber si había un principio universal que lo explicara todo, aparte de lo que decían los diferentes ya veces contrapuestos mitos y religiones de las diversas culturas que convivían en la mediterránea. Así fue como buscaron una explicación racional objetiva, con la que ponerse de acuerdo. A pesar de todo no lo consiguieron, pero, sin embargo lo intentaron, poniendo las bases de lo que más tarde sería la ciencia. Más adelante, fue la ciudad, la política y las relaciones sociales el tema predominante y, de nuevo, la filosofía proporcionó el marco conceptual más adecuado para responder a sus necesidades.

Ahora nos podemos preguntar ¿Cuáles son hoy en día los problemas generados por la Sociedad de la Información y qué debe tratar la filosofía? Pues, como hemos visto al hacer mención a las características de esta sociedad emergente, algunas de las cuestiones que genera, y de las que debería ocuparse la filosofía y en algunos casos ya lo está haciendo, serían las siguientes:

- Clarificar los datos informativos que se reciben diariamente a través de los diferentes canales de comunicación. Proporcionar las herramientas adecuadas para saber ordenar la información y tener capacidad crítica para discernir las que no aportan

conocimiento. Conformar una *filosofía crítica de la información y actualizarla* (Maldonado, 1998).

- Tener en cuenta cómo afecta a la comunicación ya las relaciones sociales y familiares la omnipresencia de la información, tanto en sentido positivo de acercar grupos distantes y favorecer la convivencia familiar, como negativos porque muchas veces también provocan el efecto contrario, el de aislar diferentes comunidades en canales privados de comunicación y romper incluso relaciones familiares más cercanas. Por lo tanto, también, sea necesaria una *filosofía de la comunicación*.
- Volver a plantear los conceptos de espacio-tiempo, en tanto que la sociedad y su entorno se está transformando con la ayuda de las TIC. Como consecuencia los hechos ya no son locales sino globales, implicando un cambio en las nociones de espacio y tiempo. Una filosofía de la temporalidad y de la espacialidad, que tenga en cuenta la relativización de las distancias y del tiempo, puede ayudar a comprender mejor la nueva sociedad que se está generando. Así también, es necesaria una *filosofía de la globalidad*.

Entender y valorar como la velocidad está afectando a nuestras vidas ya las relaciones con los demás. Cada vez valoramos más la rapidez y las tecnologías se están convirtiendo en una de las herramientas imprescindibles para lograr el ideal de la instantaneidad. Virilio (1999) ha sido uno de los primeros en señalar el riesgo que puede implicar el afán de velocidad que nos fascina cada vez con más fuerza. La televisión, el cine, las actividades de entretenimiento, entre otras, también se ven afectadas, hasta el punto de no aceptar las comunicaciones, actividades, programas, películas que tengan un tiempo demasiado lento para poder pararse a pensar y reflexionar.

Junto con la velocidad, se deben considerar también otros aspectos como el dinamismo y la necesidad de cambio, convertidos en constantes universales, sin los cuales ya no podríamos vivir. Deseamos el más nuevo, el más accesible, lo que nos permita llevar a cabo más acciones. Un ejemplo son los

aparatos tecnológicos en permanente cambio, hasta el punto de tirar los más recientes, por otros más nuevos. El resultado es que se está generando cada vez más residuos, más contaminación tecnológica de la que sería preferible. En consecuencia, la filosofía debe:

- *Establecer unas reglas básicas de diálogo y comportamiento internáutico.* El aumento de la participación e interactividad está empezando a plantear nuevos interrogantes que la filosofía también debe considerarse. Los diferentes estudios sobre la acción comunicativa están ayudando a comprender cómo se establecen las interacciones en la comunicación y cuáles deben ser las reglas básicas para establecer un buen diálogo. Filosofía de la acción comunicativa.
- *Comprender y solucionar los problemas éticos generados por la diversidad y la desigualdad existente en la sociedad (Himanen, 2001).* Este es uno de los retos más importantes que debe afrontar la nueva sociedad informacional. La sociedad, gracias al avance en las comunicaciones, que ha facilitado el movimiento de individuos en espacios geográficos distantes, se ha vuelto multicultural. Hoy en día diferentes culturas conviven en un mismo espacio, lo que hace difícil en algunos casos la propia convivencia. Los otros se han convertido en un problema, porque falta comprensión. Las diferentes culturas viven juntas y al mismo tiempo aisladas unas de otras por la indiferencia. Una diversidad que ha fomentado la desigualdad en todos los niveles. En este sentido habría que fomentar más una Ética de la complejidad cultural y de la alteridad.
- *Analizar la angustia provocada por la avalancha de información.* No todo el mundo está preparado para recibir el montón de información, muchas veces redundante que está generando la sociedad, día a día están apareciendo nuevos casos de gente angustiada por la información, porque no saben digerirla adecuadamente (Wurman, Leifer & Sume, 2001). Hace falta una educación que nos prepare para seleccionar la información que necesitamos y rechazar o ignorar la información superflua. Pero además de una educación, quizá haga faltado una filosofía de la

mente angustiada por la información o parte de una psicología social capaz de solucionar los problemas de la acumulación de información.

- *Alcanzar los problemas generados por la organización de la sociedad en red.* Así como las empresas se organizan en red, ya no de manera jerárquica sino a través de diferentes puntos de control, lo mismo sucede con los diferentes grupos sociales que configuran la sociedad. La facilidad del acceso a las comunicaciones, provocan movimientos distributivos en red donde todos los miembros tienen la misma importancia. Un ejemplo evidente fue el caso de los teléfonos móviles con los atentados del “11 de septiembre” en USA. No hubo un solo punto de emisión, sino que la información se dispersó desde diferentes puntos. El mayor problema es cuando este sistema lo utilizan grupos mafiosos o terroristas. Por lo tanto, quizás sería necesaria una filosofía dedicada a estudiar los problemas que pueden generar las redes de comunicación. Una filosofía de la organización en red.
- *Concienciar a la sociedad del poder de la información.* Actualmente quien está más bien informado puede tener un poder inimaginable sobre los que están desinformados. Es cada vez más necesario ser consciente de lo que implica tener la información adecuada en el momento oportuno y de cómo se puede manipular la información para beneficios particulares. Filosofía del poder de la información.
- *Reflexionar sobre las implicaciones económicas que puede producir la SI,* donde se distingue entre los info-ricos y los info-pobres, según tengan el suficiente poder adquisitivo para disfrutar de las nuevas tecnologías. Filosofía de la economía informacional.
- *Organizar, gestionar y analizar el conocimiento resultante de las informaciones que recibimos diariamente.* Como ya hemos dicho anteriormente, tenemos mucha información pero no toda esta información proporciona conocimiento, sino que a menudo es todo lo contrario. Además información podemos obtener

menos conocimiento. Por lo tanto, sería necesaria una Filosofía de la epistemología informacional.

- *Preguntarse por qué son los valores por los que se regirá la sociedad.* Hoy en día se habla de una crisis de valores, pero no es que hayan desaparecido los valores sino que deben ser reinterpretados, en base a las nuevas exigencias sociales. Cada época tiene sus propios valores y la sociedad informacional no es diferente. Lo que sucede actualmente es que hay un conflicto de valores, ya que por un lado la sociedad pide más solidaridad, democracia, libertad, y por otra, los diferentes gobiernos políticos se ven obligados a controlar las comunicaciones, restringir ciertas libertades en Internet para asegurar los derechos individuales y la propiedad intelectual. Filosofía o ética de los valores y derechos individuales y comunitarios.
- *Promover la reflexión crítica de la seducción provocadora de las nuevas tecnologías.* Cada vez es más evidente que nos estamos dejando seducir por los aparatos tecnológicos, deseamos el último modelo de móvil, de TV, de ordenador, etc., porque a través de ellos esperamos obtener una satisfacción a nuestros deseos. Más golpes de lo que sería conveniente, nos dejamos llevar por las apariencias, por la ficción de una felicidad basada en los objetos materiales sin pensar las repercusiones que puede tener en nuestras vidas. Ante esta seducción quizá sea necesaria más que nunca antes, una filosofía que analice el poder de seducción de la tecnología. Filosofía de la seducción tecnológica.
- *Advertir y denunciar los peligros inminentes de un mal uso de la información.* La sociedad está tendiendo a controlar, cada vez más, a los ciudadanos a través de cámaras de vigilancia ya la información que circula entre ellos por el ciberespacio. El peligro es de convertir la sociedad en un post-panóptico, como afirma Bauman y Lyon (2013) con la consecuente restricción de la libertad. Algunas utopías negativas hace tiempo que están anunciando este peligro, sin embargo no reacciones visibles por parte de los ciudadanos. La filosofía debería tener una función de crítica ante el peligro de convertir la sociedad en una gran

pantalla de televigilancia controlada. Filosofía del uso y control de la información.

Seguramente, encontraríamos otras posibles funciones de la filosofía en la Sociedad de la Información. Sólo nos hemos centrado en algunos de los muchos problemas que provoca o puede provocar la información a largo ya corto plazo, en la llamada sociedad informacional. El resultado que se puede extraer es que la filosofía llega a ser o debería convertirse en una disciplina interdisciplinar, porque los temas a tratar no pertenecen a un área específica del saber.

Referencias

- Bauman, Z., & Lyon, D. (2013). *Vigilancia líquida*. (A. Capel, Trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, J. G. (2007). *Encontros da tecnologia e sociedade da informação: perspectivas da filosofia da educação no século XXI* (Tese - doutorado). Universidade Federal de Uberlândia.
- Dilthey, W. (2014). *Estructuración del mundo histórico por las ciencias del espíritu*. En *Obras* (3.a ed., Vol. VII: El mundo histórico, pp. 91-214). México: Fondo de Cultura Económica.
- Echeverría, J. (2004). *Las tecnologías de las comunicaciones y la filosofía de la técnica*. En C. Mitcham & R. Mackey (Eds.), *Filosofía y Tecnología* (pp. 513 - 520). Madrid: Encuentro.
- Graham, G. (1999). *The Internet: A Philosophical Inquiry*. New York: Routledge.
- Habermas, J. (1984). *Perfiles filosófico-políticos*. (M. Jiménez Redondo, Trad.). Madrid: Taurus.
- Himanen, P. (2001). *The Hacker Ethic and the Spirit of the Informational Age*. New York: Random House Trade Paperbacks.
- Lévy, P. (1998). *Qu'est-ce que le virtuel?* Paris: La Découverte.
- Lévy, P. (2013). *L'intelligence collective: Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.

- Lyotard, J.-F. (2000). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. (Mario Antolín Rato, Trad.) (7.a ed.). Madrid: Cátedra.
- Maldonado, T. (1998). *Crítica de la razón informática*. Barcelona: Paidós.
- Marinoff, L. (2006). *Más Platón y menos Prozac*. (B. Folch, Trad.). Barcelona: Ediciones B.
- Mitcham, Carl. (1994). *Thinking through technology: The path between engineering and philosophy*. Chicago: University of Chicago.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. (M. Pakman, Trad.). Barcelona: Gedisa.
- Ortega y Gasset, J. (1964). *Meditación sobre la técnica*. En *Obras Completas* (6.a ed., Vol. V: 1933 - 1941, pp. 317-378). Madrid: Revista de Occidente.
- Postman, N. (2011). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Trivinho, E. (2001). *Glocal: para a renovação da crítica da civilização mediática*. En D. Fraga & S. Fragoso (Eds.), *Comunicação na cibercultura*. Unisinos.
- Virilio, P. (1999). *La bomba informática*. (M. Poole, Trad.). Madrid: Cátedra.
- Wurman, R. S., Leifer, L., & Sume, D. (2001). *Information Anxiety*. (K. Whitehouse, Ed.) (Vol. 2). New York: Doubleday.



Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica, de Pulido, O. Espinel, O. & Gómez, M. (Coordinadores), se terminó de imprimir y encuadernar en diciembre de 2018 en Búhos Editores Ltda., Tunja - Boyacá, Colombia.

La edición consta de 200 ejemplares.



Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación

GIFSE fue creado en el año 2007. Se dedica a la investigación y conceptualización sobre problemas contemporáneos en ética, política, estética y educación desde la perspectiva filosófica. De igual manera elabora productos editoriales, pedagógicos y didácticos. Organiza eventos de carácter nacional e internacional sobre temáticas pertinentes a los objetos de estudio.

Líneas de investigación activas:

- Filosofía, ética y filosofía política
- Filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía
- Filosofía e infancia
- Pedagogía, sujetos y contraconductas
- Arte, estética y educación artística

Pensamiento, Filosofía y Sociedad

El Grupo de Investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO profundiza, desde una perspectiva interdisciplinar, en los problemas sociales contemporáneos y busca su reconceptualización, teniendo en cuenta tanto la tradición filosófica como las herramientas teórico-metodológicas que ella potencia. A partir de este ejercicio surgen nuevas preguntas así como propuestas teórico-prácticas para abordar problemas como la educación, el desarrollo, el poder y la justicia, entre otros. Actualmente se encuentra reconocido por Colciencias en Categoría B.

¿Por qué enseñar filosofía?
¿Qué condiciones y características asume la enseñanza de la filosofía en una sociedad contemporánea en donde, de acuerdo con algunos críticos y analistas, prevalecen el trabajo inmaterial, la globalización de las comunicaciones así como el acelerado proceso de producción y circulación de las redes informativas? ¿Qué lugar ocupa la filosofía dentro de la, así denominada, sociedad del conocimiento y de la información? ¿De qué manera afectan – si es que afectan – estas nuevas velocidades, densidades y condiciones, sus dinámicas y espacios de enseñanza?

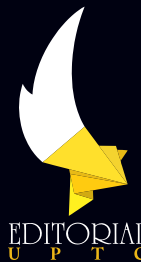


Uptc[®]
Universidad Pedagógica
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS
VIGILADA MINEUCACIÓN



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



9 789586 602945