

PAIDEIA

Revista de Filosofía
y Didáctica Filosófica





Sepfi, Revista Paideia, Revista de filosofía y didáctica de la filosofía
Nueva época (3ª), núm. 115, año XL
Publicación anual

Depósito legal: M-20432-1981

ISSN: 0214-7300

C.I.F: G-78/284361 • Reg. Nacional nº 37.762 • Reg. Provincial nº 4.134

Pesidenta de la Sepfi: Esperanza Rodríguez

Secretario: Miguel Ángel Santos

Director de Paideia: Javier Méndez

Responsable de Edición: José Martínez Zárata

Responsable página web: Francisco Rosa Novalbos

Sede de la sepfi: Decanato de la Facultad de filosofía de la Universidad
Complutense de Madrid

Copyright © 2020 SEPFi

*Teaching Philosophy in Argentina. From
Consolidation to the Edges of Institutionalality*

*La enseñanza de la filosofía
en Argentina: de la consolidación
de un campo especializado
a los bordes de la institucionalidad.*



LEONARDO COLELLA

*Revista Paideia 115 (2020),
págs. 107-118. ISSN: 0214-7300*

Una introducción al desarrollo de la Enseñanza de la Filosofía en la Argentina

En las últimas décadas, la Enseñanza de la Filosofía en Argentina comenzó a experimentar un proceso que podríamos caracterizar como un “cambio de paradigma”. Gradualmente, las cuestiones referidas a “enseñar filosofía” dejaron de considerarse, de forma exclusiva, como meros asuntos de “didáctica”. Este proceso se fundamentó en la hipótesis de que la Enseñanza de la Filosofía trasciende el universo práctico de técnicas y recursos destinados a la transmisión del saber filosófico. En tal sentido, la Enseñanza de la Filosofía comenzó a ser indagada por la propia comunidad filosófica, para ser asumida a través de una serie de problemas y supuestos fundamentales que fueron necesarios abordar desde la propia disciplina.

De este modo, el campo de la enseñanza de la filosofía en la Argentina comenzó a desarrollarse bajo un nuevo paradigma a partir de la década de 1980 (afianzándose en los años 90), principalmente con la iniciativa de diversos profesores como Guillermo Obiols, Eduardo Rabossi, Martha Frasinetti, Elena José, Alcira Bonilla, entre otros investigadores del área.

Progresivamente, desde entonces, se impulsaron programas de investigación sobre enseñanza de la filosofía (como es el caso fundacional del proyecto UBACyT “Programa para el mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía” iniciado en 1991), se publicaron numerosos trabajos vinculados al campo específico y se incluyó la temática como eje independiente en diversos congresos de filosofía del país.

Para principios de los años 2000, entre los problemas más sustanciales asumidos por el campo de la enseñanza de la filosofía, se destacaban aquellos que Obiols denominaba como asuntos de “fundamento”: cómo se relaciona la consideración personal de aquello que definimos como “filosofía” al momento de su enseñanza y de su aprendizaje; cuál es el rol de la historia de la filosofía en la enseñanza filosófica; qué es lo que confiere el estatuto de “filosófico” a un problema determinado; en qué medida es posible enseñar la “actitud” de filosofar; entre otros. Estos interrogantes constituían una perspectiva innovadora te-

niendo en cuenta que, previamente, la enseñanza de la filosofía era considerada a partir de intereses metodológicos y didácticos, ajenos a la propia filosofía.

Muchas de estas inquietudes filosóficas respecto de la enseñanza de la filosofía fueron desarrolladas en una serie de publicaciones, entre las que podemos mencionar: *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza* (Obiols y Rabossi, 1993); *La enseñanza de la filosofía en debate* (Obiols y Rabossi, 2000); *Una introducción a la enseñanza de la filosofía* (Obiols, 2002); *Propuestas para enseñar a filosofar* (José, 1999); *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar* (Kohan, 2008); *Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñar a enseñar filosofía* (Agratti, 2008); *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (Cerletti, 2008).

Una obra fundacional del nuevo paradigma de enseñanza de la filosofía en Argentina es *Introducción a la enseñanza de la filosofía* de Guillermo Obiols (2002). En este libro, el autor argumentaba principalmente que la enseñanza de la filosofía no implicaba meramente la transmisión de una serie de conceptos, teorías o historias. De este modo, el autor proponía la clásica distinción entre enseñar “filosofía” o enseñar a “filosofar”. Empleando una clasificación tradicional de la pedagogía, Obiols planteó la necesidad de ocuparse, además de la enseñanza de contenidos conceptuales y procedimentales, de la “actitud filosófica”. En este sentido, direccionó el interés de su propuesta hacia las estrategias que orientan a los estudiantes a apropiarse de los “problemas” filosóficos.

Otra obra sustancial para el campo estudiado es *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, de Walter Kohan (2008). En ella el autor utilizó la figura de Sócrates para analizar, en diálogo con Foucault y Rancière, los diversos modelos de enseñanza de filosofía. La imagen de Sócrates caracterizada por Kohan ha sido representada a través de dos posibilidades contrapuestas: lo que en términos de Rancière (1987) podríamos mencionar como el maestro-emancipador (de la Apología) y el maestro-embrutecedor (de diálogos posteriores). El profesor emancipador sería quien define un espacio de relación con el saber y con su contrario: la ignorancia. Kohan caracteriza a la filosofía menos como un “saber” que como una “relación” particular con el saber. Asimismo, el autor desarrolló el concepto de “políticas del pensamiento” que describe las relaciones de fuerzas que ocurren dentro de la enseñanza con respecto al espacio que ocupa para sí el profesor y al que deja para los otros en el despliegue del pensamiento.

En una línea cercana, Cerletti (2008) propuso aplicar al campo de la enseñanza de la filosofía la caracterización del concepto de “filosofía como repe-

ción creativa” elaborada por Alain Badiou (2007). Para Cerletti, profesores y estudiantes conforman un espacio de recreación de problemas que apuntan, a la vez, hacia la singularidad de cada individuo y hacia la universalidad del preguntar filosófico y de las respuestas que los diversos filósofos se dieron a lo largo de la historia. Es decir, el autor ha propuesto pensar la enseñanza de la filosofía a partir de dos elementos fundamentales: por un lado, la actitud filosófica de la clase de filosofía (asociada al aspecto creativo) y, por otro lado, las preguntas y respuestas desplegadas a lo largo de la historia de la filosofía (vinculadas a la dimensión repetitiva). En este sentido, existirían dos dimensiones involucradas en el proceso de enseñar filosofía: una que denomina *objetiva*, que contiene los saberes filosóficos, sus textos, su historia; y una *subjetiva*, compuesta por la recreación y apropiación de aquellas fuentes, problemas y respuestas del pasado (Cerletti, 2008: 19-25). Hay en ello una analogía respecto de la propuesta badiouiana: así como la filosofía es, para Badiou (2007), *repetición* de un gesto de ruptura, para Cerletti, la enseñanza de la filosofía es *repetición* de algún aspecto de su historia; y así como para Badiou la filosofía es *creación* a partir de captar los elementos novedosos del presente (de los campos *acontecimentales*), para Cerletti la enseñanza es *creación* en tanto gesto de reapropiación de su propio pasado. De este modo, esta propuesta impulsó nuevos interrogantes acerca del lugar de la historia de la filosofía en su enseñanza que trascienden las posturas tradicionales que contraponen un modelo *histórico* con uno *problemático* (Langella, 2004; Obiols, 1989).

Posteriormente, Silvio Gallo (2012) empleó la definición de filosofía como “creación de conceptos”, elaborada por Deleuze y Guattari (1991), para utilizarla en el caso de la enseñanza de la filosofía. La propuesta radicaba en implementar una “pedagogía del concepto” para la enseñanza y el aprendizaje filosóficos. Del mismo modo que el “concepto” en Deleuze, la enseñanza de la filosofía debería partir de la libre experimentación de los problemas. Según Gallo, la pedagogía tradicional hace perder al problema su carácter de experiencia sensible, y es por eso que su uso escolar ha fracasado.

De este modo, notamos que el tema específico del “problema filosófico” en relación con la enseñanza de la filosofía ha promovido el desarrollo de perspectivas diferenciadas respecto a la temática. Por un lado, surgieron algunas interpretaciones de origen deleuziano, como la que hemos descrito que adopta Gallo, vinculando el problema filosófico con la captación sensible y empírica

del sujeto, que han abierto nuevos interrogantes sobre la dimensión individual o colectiva del ejercicio filosófico y de su enseñanza. Por otro lado, se han elaborado nuevas problemáticas, especialmente desde una perspectiva rancie-rana en torno al rol del docente en la selección y transmisión de problemas filosóficos, que demandan una reflexión acerca del vínculo entre profesor y estudiante en relación a una nueva propuesta de enseñanza colectiva basada en problemas.

La cuestión del sujeto en la Enseñanza de la Filosofía

Dentro de los diversos enfoques relevados, la filosofía fue mayormente ponderada como una actividad creativa (como una actitud crítica y cuestionadora respecto de los saberes establecidos). Ahora bien, respecto de su enseñanza, la propuesta de Gallo se dirige a lo que el propio autor denomina “método regresivo”, que pareciera atribuirle a la enseñanza la tarea de desanudar la actividad filosófica por inversión: partiendo desde los conceptos hacia los problemas. Si se ha definido a la filosofía como la creación de conceptos impulsada por un problema, su enseñanza radicaría en el hecho de mostrar el camino inverso, el que va desde el concepto hacia el problema. Aprender filosofía, entonces, no sería comprender el concepto por el problema que lo suscita, sino por el contrario, comprender el problema en base al conocimiento del concepto que fue producido a partir de él (Gallo, 2012: 80). La propuesta de Gallo es invertir el proceso de creación que *es* la filosofía misma. Sin embargo, el autor no profundiza sobre cómo los aprendices desarrollarán aquella actividad creativa definida como filosofía a partir de la experimentación de un proceso inverso. El ejercicio se basa en conceptos y problemas ya establecidos, de lo que se podría imaginar que, para Gallo, tal vez el descubrimiento del proceder ajeno (en este caso, el filosofar histórico de un filósofo), por imitación o por contagio, logre transmitirse al estudiante.

Para Cerletti, la enseñanza de la filosofía podría también actuar, aunque sin garantías, por “contagio”. Se trataría más bien de crear las condiciones para que el deseo de filosofar se potencie o se desarrolle en el aprendiz. Esto es debido a que, para el autor, lo constitutivo de la filosofía, aquella *pasión inquisidora*, es imposible de enseñar: “lo esencial de la filosofía es, constitutivamente, inenseñable, porque hay algo del otro que es irreductible: su

mirada personal de apropiación del mundo, su deseo, en fin, su subjetividad” (Cerletti, 2008: 23).

Se destaca aquí el aspecto personal del sujeto que aprende, la subjetividad individual del estudiante de filosofía. En sentido similar, Gallo destaca ese aspecto individual del filósofo por sobre una pretensión universal:

La filosofía entendida como producción conceptual no tiene, pues, la menor pretensión de universalidad y de unidad: cada filósofo le pone la firma a su mundo, y su instrumento conceptual es compuesto por herramientas que usamos o no, conforme sean, o no, interesantes para nuestros problemas (Gallo, 2012: 63).

El sujeto de la enseñanza de la filosofía cuya actividad central es “mostrar” un proceso de creación conceptual para ser imitado, o desplegar una actitud para ser contagiada, es un sujeto individual (o, en su defecto, la suma de una pluralidad de individuos). De la misma forma que es individual el sujeto para una enseñanza de la filosofía que destaque los grados de ignorancia personal o los saberes previos con los cuáles cada quien relacionará los nuevos interrogantes.

Esto genera un problema fundamental sobre si la enseñanza de la filosofía se basa en una desigualdad, la apropiación *exclusiva* de cada individuo producto de su particular ignorancia, voluntad o deseo, o en una igualdad, la potencia, común a todos, del filosofar.

Desde otra perspectiva (Colella, 2014), tal como veremos a continuación con el caso de los seminarios de filosofía autogestionados, el problema sustancial no se basa en la transmisión de una actitud filosófica desde el profesor que la posee hacia el estudiante que no la posee (o que la tiene en “menor grado”). Por el contrario, enseñar y aprender filosofía es “hacer” filosofía, es desplegar la actitud de “filosofar” *junto-con-otros*. Este filosofar-colectivo subordina la diferenciación estática (los modos de captación empírica de problemas o los modos de reapropiación personal según la diversidad de lo no-sabido o ignorado) a la identidad dinámica (la actualización de un acto productivo a través del despliegue de la potencia común del filosofar). Esto significa que el sujeto de la enseñanza de la filosofía, en este último caso, es un sujeto colectivo. Y significa, también, que un sujeto colectivo trasciende la pregunta por la posibilidad de una transmisión, así sea del orden volitivo o actitudinal. En este sentido, el sujeto colectivo de la enseñanza de la filosofía tiene por principio la verificación y la puesta en acto de una capacidad universal: el ejercicio compartido de *filosofar*.

La enseñanza de la filosofía en los bordes de la institucionalidad académica

Cualquier reflexión sobre educación es ciertamente compleja ya que requiere asumir que, a lo largo de la historia y de las diferentes culturas, las prácticas educativas fueron modificándose sustancialmente. Especialmente, las diversas etapas y formaciones sociales, políticas, económicas y culturales constituyeron nuevas significaciones ligadas a distintas variables pedagógicas, tales como el fundamento de la educación, su finalidad, los sujetos implicados en ella, los tipos de vínculos propuestos, la relación con los saberes y con el mundo, el orden y las características de los contenidos, entre otras.

La historia de la educación describe con cierto detalle las diversas modificaciones que fueron aconteciendo en las prácticas pedagógicas (Palacios, 1997). Sin embargo, existe cierta estructura de continuidad identitaria que permanece invariable en ellas: aquellos elementos, relaciones y lógicas que definen a una situación como educativa. Se trata de ciertas características y disposiciones que permanecen incuestionadas, incluso, por los protagonistas de la educación.

En este sentido, el funcionamiento de la educación institucionalizada no es regido únicamente por las normativas o prescripciones más explícitas, sino por una lógica que se estructura a partir de múltiples variables: el tipo de relación que se puede establecer con los saberes que se pretenden transmitir (relación crítica, dogmática, pragmática, impersonal, etc.), el vínculo entre individuos diversos (solidario, competitivo, colaborativo, autoritario, dependiente, etc.), la mirada del propio estudiante sobre sí mismo (como alguien autónomo, incapaz, protagonista, ignorante, prescindible, etc.), una actitud respecto de los problemas del mundo y de los conocimientos que lo constituyen, y una multiplicidad de elementos que desbordan los contenidos puestos en juego en una clase.

Como contrapunto de la lógica tradicional, la pedagogía puede contener también la historia de sus anomalías y peculiaridades: una serie de experiencias que de un modo u otro, con mayor o menor eficacia, ha logrado desafiar algún elemento constitutivo de aquella lógica educativa totalizante. Estas experiencias alternativas pueden resultar interesantes no como modelos paradigmáticos sino como expresiones de una disonancia que nos exhorta a reconsiderar las contradicciones originarias de la educación y a restablecer el interrogante por su carácter filosófico, político y emancipador.

Algunas de estas experiencias disruptivas plantean una diferencia radical, en su fundamento, respecto de la enseñanza de la filosofía tradicional: no convocan a los individuos desde aquello que ignoran, desde aquello que les falta o que no poseen (no los interpelan a partir de una incapacidad), sino que lo hacen a partir de una potencia intelectual compartida por todos (la capacidad de *filosofar*). En este sentido, lo disruptivo no es del orden del método pedagógico o de la didáctica, sino de la interrupción de una lógica que reproduce un modo particular de enseñanza. Desde esta perspectiva, la educación (en general) y la enseñanza de la filosofía (en particular) no implican únicamente dar o recibir determinado cúmulo de saberes, habilidades o actitudes, sino construir un vínculo colectivo en el que se pueda configurar una relación crítica y creativa respecto de los conocimientos acerca del mundo que habitamos en común. El carácter político de la enseñanza sería determinado menos por la rentabilidad individual que suministra el conocimiento adquirido a través de ella, que por las huellas subjetivas que imprime, individual y colectivamente, en tanto práctica social.

Esta educación “filosófica” está atravesada por el cuestionamiento de los fundamentos y las finalidades del propio proceso educativo, por el desgarramiento subjetivo vinculado a la capacidad de ser-protagonista de la propia educación. El carácter político de la educación es más bien de orden subjetivo: el proceso por el cual un sujeto se considera a sí mismo como protagonista y responsable de pensar la propia realidad junto-con-otros, el despliegue de una actitud cuestionadora o de sospecha respecto del entramado ideológico que lo constituye, y la experiencia que provee la consideración de los demás como partícipes de una capacidad universal.

En tal sentido, nos interesa destacar aquí las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la filosofía experimentadas por los individuos que enfatizan en la construcción de relaciones horizontales a partir de la auto-organización y la participación colectiva: la iniciativa de los propios individuos para construir su propia educación, a distancia de la que preponderantemente se ofrece en las instituciones tradicionales.

Simplemente a modo de testimonio de la existencia de otras formas de enseñanza de la filosofía, proponemos la descripción de una experiencia a nivel local. En las últimas décadas, en Argentina, se conformaron grupos de autogestión educativa con dinámicas disruptivas respecto de las propuestas por las instituciones académicas. Estos colectivos autogestionados se convocaron

especialmente, aunque no siempre, en diversas instituciones de educación superior del país. Generaron espacios colectivos de aprendizaje y reflexión con la intención de diferenciarse de la construcción de vínculos jerárquicos y de la apropiación individual y pasiva de conocimientos.

Los seminarios son muy diversos entre sí y sus características son heterogéneas. No obstante, existen algunos aspectos comunes que pueden estar presentes en la mayoría de ellos con un grado de consolidación diverso. Los principios que fundamentan estos espacios son los de auto-organización, horizontalidad, apertura y transdisciplinariedad, entre otros (Yamamoto y Repossi, 2007).

La auto-organización refiere a eliminar la distancia entre los miembros del colectivo de estudio y las decisiones que le atañen. Es decir, todos los participantes deciden colectivamente sobre los contenidos y las formas que implican las tareas educativas del propio grupo. En consonancia con ello, la horizontalidad apunta a señalar que las diferencias existentes entre los participantes no implica una distinción en la capacidad respecto de la toma de decisiones. La divergencia de cantidad y cualidad de saberes y habilidades no se traduciría en una jerarquización con respecto a las decisiones. Esto está ligado al tercer aspecto, la apertura, ya que se intenta destacar una capacidad intelectual y política común en vez de una diferenciación sustentada en determinadas carencias (de conocimientos previos, procedimientos o aptitudes). La apertura refiere a que todo ser humano sin distinción y sin condicionamientos puede participar de los grupos. El aspecto transdisciplinario busca confrontar con la clasificación y jerarquización de saberes y perspectivas. Ante ello, los seminarios proponen un abordaje multidimensional de los problemas tratados.

Estas prácticas de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, regidas por la disolución de la figura tradicional del triángulo pedagógico (docente, alumno, contenidos), en las que no se busca transmitir conceptos, habilidades o actitudes de orden filosófico desde un individuo a otro, nos permiten representar situaciones educativas en las que emerge un sujeto colectivo a través de la actitud compartida del *filosofar*.

Creemos fundamental para el desarrollo de la investigación en “Enseñanza de la Filosofía” considerar estas prácticas no-tradicionales ya que pueden realizar aportes significativos y desarrollar criterios novedosos para el propio campo y, asimismo, contribuir a los espacios de formación de profesores de filosofía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agratti, L. (2008). Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñar a enseñar filosofía. En Grau, O. y Bonzi, P. (eds.). *Grafitas filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*. Santiago de Chile: Universidad de Chile-Unesco.
- Badiou, A. (2007). Philosophy as CreativeRepetition. *The Symptom*, 8. Recuperado de http://www.lacan.com/symptom8_articles/badiou18.html
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Colella, L. (2014). La enseñanza de la filosofía más allá de un problema filosófico. *Revista Fermentario*, 9, 1-18.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit.
- Gallo, S. (2015). *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino-médio*. Campinas: Papirus.
- José, E. (1999). *Propuestas para enseñar filosofía*. Salta: UNSa.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Langella, S. (2004). ¿La transmisión de la filosofía en forma histórica o problemática? ¿Estamos realmente ante un cisma filosófico? *Azafea*, 6, 261-272.
- Obiols, G. (1989). Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica. *Paideia*, 10 (4).
- Obiols, G. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Obiols, G. y Rabossi, E. (1993). *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*. Buenos Aires: CEAL.
- Obiols, G. y Rabossi, E. (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Palacios, J. (1997). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. México: Fontamara.

-Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinqleçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.

-Yamamoto, F. y Repossi, M. (2007). Una introducción a la vida no académica. *Dialektica*, 16(19), 83-88.