

# Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica

Alejandro A. Cerletti(1)

**Resumen:** En este trabajo me interesará abordar la cuestión de la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico intentando superar la contraposición “producción-reproducción”, que condena a la didáctica filosófica a no ser más que un conjunto de técnicas facilitadoras de la comprensión de algunos contenidos filosóficos. Para ello será necesario volver sobre la estructura pedagógica que sostiene aquella contraposición, retomar algunas preguntas fundacionales (¿por qué filosofar?, ¿qué significa enseñar filosofía?) y, a partir de su reconceptualización, evaluar el lugar y la función que debemos atribuir a una metodología de la enseñanza filosófica.

---

*Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aun lo que es necesario encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce.*

*Maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar.*

Jacques Rancière, *El maestro ignorante*

## Introducción

En los últimos años, ha adquirido un importante desarrollo el enfoque *filosófico* de las condiciones y las posibilidades de la enseñanza de la filosofía. En este sentido, la cuestión de enseñar filosofía se ha comenzado a ver cómo un problema propiamente filosófico –y también político– y no como una cuestión exclusiva o básicamente pedagógica. Esta perspectiva ha enriquecido en gran medida los análisis de la actividad filosófica y también ha devuelto al centro de la escena teórica un viejo problema de la función educativa, ahora circunscrito al campo de la filosofía: el de la “producción” y la “reproducción” de los saberes y las prácticas. En líneas generales, la forma clásica de visualizar dicho problema ha supuesto la necesidad de distinguir dos ámbitos claramente diferenciados. Por un lado, habría lugares en donde se “produciría” la filosofía –en la actualidad, las universidades, los centros de investigación– y, por otro, aquellos en los que se la “reproduciría” –también las universidades, las instituciones de formación docente, las escuelas–. La expresión de esa producción filosófica se materializa, tradicionalmente, en los libros y en los artículos especializados. En esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía consistiría básicamente en *trasladar*, de alguna “forma”, parte de los saberes canonizados del campo filosófico hacia el mundo profano de los alumnos. Las

características que puede adoptar esa “forma” es lo que comúnmente se ha llamado la “metodología” de la enseñanza de la filosofía.

En este trabajo me interesará retomar el problema filosófico de la enseñanza de la filosofía intentando superar la contraposición “producción-reproducción”, que condena a la didáctica filosófica a no ser más que un conjunto de técnicas facilitadoras de la comprensión de algunas cuestiones filosóficas. Para ello será necesario volver sobre la estructura pedagógica que sostiene aquella contraposición, retomar algunas preguntas fundacionales (¿por qué filosofar?, ¿qué significa *enseñar* filosofía?) y, a partir de su reconceptualización, evaluar el lugar y la función que debemos atribuir a una metodología de la enseñanza filosófica.

## I

La distinción que se ha señalado, entre lugares de producción y de reproducción de la filosofía, segmenta, consecuentemente, a quienes están vinculados con ella. Tendríamos, por un lado, el universo de los filósofos o los investigadores profesionales en cuestiones filosóficas, y, por otro, el de los legos filosóficos o los “aprendices” de filósofos, los estudiantes de filosofía. Los profesores de filosofía ocuparían el lugar de mediación entre ambos mundos y su función sería intentar acercar o transformar a los segundos en los primeros. Que el profesor deba ser, a su vez, un filósofo constituye un rasgo profesional que para muchos es imprescindible –nosotros así lo creemos–, mientras que, para otros, es un asunto al menos discutible.

En virtud de lo anterior, si examinamos con detenimiento el asunto “enseñar filosofía” podremos distinguir tres cuestiones problemáticas, vinculadas fundamentalmente con:

1. La delimitación de un campo teórico y textual (la filosofía).
2. El reconocimiento de una actividad o una práctica singular (el filosofar).
3. La posibilidad de introducir a otro en ese campo teórico y textual, y de iniciarlo en esa práctica (enseñar filosofía / a filosofar).

Se podrá argumentar que lo que se dice en los puntos 1 y 2 no son cuestiones controversiales sino que se trata de *hechos*. Que es un hecho que *hay* filosofía y que hay gente que la practica (los filósofos), y que esto es así desde su origen griego. La cuestión problemática radica en que no bien se comienza a profundizar el análisis de estos saberes y actividades se constata que hay no pocas divergencias en qué se entiende por filosofía o por filosofar, o, más específicamente, en cómo se identifica el “objeto” de la filosofía. [\(2\)](#) Por cierto, esto no ha impedido que la filosofía se haya mantenido, más o menos dignamente, por siglos, pero a la hora de ver cómo enseñarla, o transmitirla, las dificultades se multiplican enormemente.

No es tan sencillo llegar a acuerdos frente a los puntos 1 y 2, pese a que parecen transparentes. Es fácil comprobar que, a diferencia de lo que ocurre con las

ciencias formalizadas, construir un *corpus* filosófico reconocido por todos ha sido, hasta el momento, una tarea imposible, y pretender plantear un significado homogéneo del filosofar no ha corrido mejor suerte. Parecería, además, que no es factible deslindar estas dos cuestiones, de la filosofía misma. Es decir, cada filosofía definiría su propio campo y actividad en consonancia con sus fundamentos y métodos.

No podremos profundizar aquí estas cuestiones, que son, por cierto, esenciales. Me interesará más bien acotar el problema, sosteniendo que cualquiera sea la posición que se adopte al respecto (esto es, que podamos hablar de una filosofía y un filosofar reconocible por todos o bien que éstos dependan de la corriente filosófica que se sostenga) el punto 3 (es decir, la relación de la filosofía con el (aún) “no-filósofo”) es un problema común, que se presentará de igual manera, cualquiera sea la posición filosófica adoptada. Me detendré en ahondar esta cuestión y para ello partiré de una situación habitual de enseñanza.

Todos los profesores de filosofía nos enfrentamos, año tras año, con la tarea de *comenzar* nuestras clases de filosofía. Si nuestro auditorio ya ha tenido alguna materia filosófica o corresponde a estudios específicos de filosofía, estamos más o menos tranquilos: todo el mundo *ya sabe de qué se trata* la filosofía y sólo será cuestión de ir ampliando o profundizando algunos aspectos específicos. Pero cuando debemos comenzar de cero (por ejemplo, en un primer curso de filosofía de escuela media o ante un grupo de una carrera que no es filosófica o simplemente cuando alguien se interesa por saber, de manera inocente, a qué nos dedicamos), entonces, la cosa se complica. Se complica porque sabemos que deberemos estar preparados para afrontar algunas preguntas que inexorablemente llegarán: “¿qué es la filosofía?”, “¿para qué sirve?”, “¿qué hacen los filósofos?”.<sup>(3)</sup> Después de algún tiempo, uno ha ingeniado algunas estrategias de respuestas posibles, tratando de armar una defensa que, en cierta forma, nos inmunice frente a lo molesto de aquellos interrogatorios y nos permita mover con alguna tranquilidad en el desarrollo de nuestro curso. Es así que podemos recurrir a una definición particular de filosofía (de acuerdo a nuestra inclinación filosófica) o podemos desplegar un abanico de definiciones –tomadas de diversos filósofos–. También podemos caracterizar la actividad describiendo algunas tareas o podemos postergar una definición precisa hasta el final de un curso y comenzar por *mostrar* una práctica. Podemos remarcar su “utilidad” para entrenar el pensamiento o bien señalar la importancia de su presencia en la cultura general de cualquier individuo. En fin, hay diversas posibilidades de “resolver” el problema, pero lo cierto es que la situación no deja de producir alguna incomodidad, como una molestia que debemos remontar desde el inicio y que se deriva del encuentro de la filosofía con el “mundo”. Ahora bien, esta molestia o incomodidad, lejos de ser simplemente un problema pedagógico o didáctico constituye, a mi criterio, algo esencial de la práctica filosófica. Porque a diferencia de otras disciplinas, en las que la definición de su campo no es un problema disciplinar complejo (para un geógrafo o un físico no es dificultoso deslindar su territorio, a partir de sus objetos de estudio), para la filosofía la delimitación de su campo es ya un problema filosófico. Más aún, cualquiera sea la estrategia que desarrollemos para sortear las preguntas “¿qué es?”, “¿para qué sirve?”, etc., nunca pasa desapercibido en nuestros interlocutores

que en nuestras respuestas hay algo de juego malabar, de querer esquivar, en última instancia, una respuesta clara y precisa. Es decir, siempre quedará algo no satisfecho, no colmado por las repuestas que demos –o que nos demos– que dará la sensación de que algo ha fallado. Ahora bien, esta incertidumbre, molestia, insatisfacción o imposibilidad de dar cuenta cabalmente de lo más básico de nuestra actividad, lejos de ser un obstáculo –o, tal vez, precisamente por serlo– constituye el motor mismo del filosofar. A partir de esto y en un sentido general, considero que *lo que mueve a filosofar es el desafío de tener que dar cuenta, permanentemente, de una distancia o un vacío que no se termina de colmar*. Podríamos decir que quienes nos dedicamos a la filosofía actualizamos, día a día, ese desafío. Y enseñar, o intentar transmitir la filosofía, es también –y antes que nada– un desafío filosófico, porque en la tarea de enseñar nos vemos obligados a vérnosla con ese vacío e intentar reducir, cada uno a su manera, aquella distancia que busca un sentido. Pero uno ya ha elegido habitar la filosofía. Filósofos, profesores de filosofía, investigadores en filosofía o como queramos llamarlos, encarnan dicho desafío porque es lo suyo, aquello que han elegido, pero ¿qué pasa con quien no lo ha hecho, al menos hasta el momento? ¿Qué pasa con aquellos para los cuales la filosofía es algo ajeno y recién toman contacto con ella?, ¿se puede enseñar, se puede transmitir o “contagiar” ese interés por problematizar, surgido de una incertidumbre inicial? En última instancia, ¿se puede enseñar el *deseo* de filosofar?

Pero ¿qué sería aquello que podríamos enseñar y eventualmente aprender? Por cierto, en este trabajo supondremos que la filosofía y el filosofar son mucho más que la apropiación de ciertas habilidades lógico-argumentativas o cognitivas en un campo de objetos determinados. Estas destrezas, que son indispensables para el desarrollo de un pensar sistemático, constituyen más una condición para el filosofar que un fin en sí mismo. Por lo tanto, la respuesta no se agota en afirmar que la enseñanza filosófica se dirige básicamente a promover y ejercitar aquellas habilidades, aunque –reitero– constituyan un aspecto sustancial.

Dijimos que era dificultoso acordar sobre el campo de alcance de la filosofía o acotar su objeto de estudio (cuestión problemática 1). El enfoque tradicional presupondría que hay “algo” –la filosofía–, definible como un conjunto de conocimientos, que es factible transmitir. Asimismo, podría eventualmente reconocerse cierta práctica –el filosofar– (cuestión problemática 2), también susceptible de ser enseñada o transmitida. Desde esta perspectiva, la cuestión de la enseñanza se reduciría a un problema técnico –la didáctica–, ya que de lo que se trataría, en última instancia, sería de poner en contacto al estudiante con los contenidos y procedimientos propios de la filosofía. La actividad del profesor sería entonces, como anticipamos, facilitar la transición de un saber y una práctica, desde un ámbito erudito a otro que no lo es. La enseñanza de la filosofía, entonces, en nada se diferenciaría de la enseñanza de cualquier disciplina, ya que siempre se trataría del mismo problema: encontrar un buen método para facilitar el pasaje de lo erudito a lo vulgar. Es un lugar común que los especialistas de las disciplinas científicas (e incluso muchos especialistas en educación) consideren que este movimiento es evidentemente *descendente*. Es habitual escuchar que hay que “bajar” el nivel de la disciplina científica para “adaptarlo” al nivel del estudiante

(con la contrapartida de considerar que hay que “elevar” progresivamente al estudiante al nivel de la disciplina). Desde esta perspectiva, la cuestión clave sería, entonces, cómo lograr “bajar” el nivel de complejidad de un campo disciplinar sin perder lo esencial en el camino. Yves Chevallard ha acuñado el concepto de “transposición didáctica” para dar cuenta de este proceder. (Chevallard, 1998) Si bien Chevallard lo ha utilizado para el caso específico de la enseñanza de la matemática, es aplicable sin mayores dificultades a la enseñanza de cualquier disciplina. Lo central radica en que, con el mismo nombre (por ejemplo, química o matemática), podríamos distinguir, por un lado, un saber erudito –propio de la disciplina y desarrollado en instituciones especializadas– y, por otro, aquel que se enseña en la escuela. Qué tengan que ver uno con otro es, en definitiva, el gran problema. Y lo que se sospecha, en realidad, es que tendrían que ver mucho menos de lo que uno se imagina. (4) Ilustremos con un ejemplo clásico de la enseñanza de nuestra disciplina: la ética kantiana. Con el tiempo, se ha desarrollado una versión escolarizada que da cuenta, de una manera muy simplificada, de la postura kantiana respecto de la cuestión moral. Ahora, encontrar los nexos de este producto didáctico con las ideas filosóficas centrales de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* o de la *Crítica de la razón Práctica* es un verdadero desafío (el profesor ¿“transmitió” la filosofía kantiana?, ¿enseñó a filosofar como lo hacía Kant?; el alumno ¿aprendió a filosofar –kantianamente– sobre la cuestión moral?, ¿sólo incorporó información?, en fin, ¿aprendió algo?). (5) En síntesis y en un sentido general, ¿cómo podemos medir el grado de “distorsión” de un conocimiento cuando se lo escolariza? ¿Cuándo deja de ser lo que era en su origen? Además, el profesor ¿domina ese saber de origen? Nos tenemos que preguntar, entonces, cuál sería la relación que mantienen entre sí los saberes filosóficos canonizados y los realmente enseñados. ¿Son éstos un “recorte” de aquéllos? ¿O una metáfora? ¿Una analogía? ¿Una mutilación? ¿Una síntesis? ¿Una adaptación *ad hoc* que “baja” el nivel? ¿O se trata lisa y llanamente de hacer circular caricaturas teóricas o incluso errores conceptuales, momentáneamente tolerados porque facilitarían la comprensión inicial? ¿Pero, en última instancia, qué significan cada una de estas posibilidades y qué podrían significar, sobre todo, para el aprendizaje? En fin, avanzar en esta línea parece conducirnos inexorablemente a un atolladero, pese a ser la manera dominante en que se encara la cuestión de la enseñanza. Propongo, entonces, –teniendo siempre presentes estos problemas que acabo de mencionar–, enfocar la cuestión desde otra perspectiva, cambiar el eje de las preguntas y ver si tenemos mejor suerte.

## II

Tal vez sería más fructífero que preocuparnos en cómo adaptar un saber y una práctica de un nivel a otro, que nos planteemos si es posible que en la enseñanza de la filosofía *en cualquier nivel* haya algo propio de lo filosófico, algo que puedan compartir quien se inicia en la filosofía y el filósofo experimentado. La pregunta es, entonces: ¿en qué medida se podría ser un poco filósofo, sin importar el nivel de conocimientos? Entre los campos disciplinares especializados y lo que se enseña, habría, supuestamente, diferencias cuantitativas y cualitativas. Lo cuantitativo no sería mayormente problemático porque se trataría de más, o de menos, de la misma cosa, pero lo cualitativo atañe a que se está enseñando “otra cosa”. Es el

aspecto central del camino que propuse dejar de lado y que nos llevaba a quedar atrapados en determinar la relación que tendría esa “otra cosa enseñable” con el saber y la práctica específica. Voy a sostener, entonces, que, al menos en filosofía, hay cuestiones que son cualitativamente iguales a la práctica, llamémosle, “profesional” de la filosofía y que pueden ponerse de manifiesto en los diferentes “niveles”. Esto quiere decir que, bajo ciertas condiciones, *cualquiera* podría llegar a filosofar. Es decir, que cualquiera podría hacerse cierto tipo de preguntas filosóficas e intentar, en alguna medida, responderlas. Obviamente, el grado de profundidad, de dedicación, de referencia con otros problemas, de encuadre teórico, de erudición, etc., será seguramente diferente al de un “especialista”. Pero no los hacen menos filosóficos.

En suma, la apuesta consiste en encontrar que pueda enseñarse algo propio de la actividad filosófica en sí. Ese espacio en común tiene un punto de partida que no es necesariamente un conocimiento o una habilidad específicos, sino más bien una *actitud*: la actitud cuestionadora, crítica y desconfiada, del filosofar. Lo que se podría comenzar por enseñar es, entonces, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar los eventuales fundamentos o poner en duda aquello que se presenta como obvio o naturalizado. Y esto lo encontramos en cualquier filósofo: en Sócrates, en Descartes, en Kant, en Marx, en Wittgenstein o en Deleuze. La actitud cuestionadora hace propia la interrogación ¿por qué? Internalizar la interrogación ¿por qué? hace que no cualquier respuesta sea satisfactoria, porque quien sabe que lo importante es el tenor de la interrogación puede anticipar que no cualquier respuesta lo dejará conforme, y que siempre tendrá a mano repreguntar “pero ¿por qué?”. Interrogar e interrogarse filosóficamente supone hacer propia aquella molestia o insatisfacción que mencionábamos al comienzo, frente a las posibles respuestas, y esto es ya iniciarse en el filosofar.

La filosofía tiene una marca etimológica en su origen histórico, por todos conocida: desear o amar (*philein*) el saber (*sophía*). Es decir, el filósofo busca algo que no tiene (a diferencia del sofista, que suponía poseer el saber). Desde Sócrates, enseñar filosofía es enseñar una ausencia (o, tal vez, una imposibilidad). Se puede “mostrar” cómo otros han deseado o “amado” la sabiduría o qué es lo que han hecho de ese deseo o ese amor. Pero, evidentemente no es posible enseñar a “amar” la sabiduría, como, por cierto, no es posible enseñar a enamorarse. Esto nos vuelca a una situación paradójica: lo esencial de la filosofía es, constitutivamente, inenseñable, porque hay algo del otro que es personal e irreductible: su mirada personal sobre el mundo, su deseo, en fin, su subjetividad.

He sugerido que podría haber un punto en común entre el filósofo y quien aún no lo es, que sería posible o deseable encauzar la enseñanza de la filosofía alrededor de ese encuentro. Que en ese sentido preciso, cualquiera puede filosofar ya que cualquiera es capaz de apropiarse de la pregunta “¿por qué?” y ser consecuente con una actitud cuestionadora y problemática. Pero que cada uno *pueda*, no quiere decir, evidentemente, que cada uno *quiera* filosofar. ¿Qué es lo que deberemos proponer entonces, nosotros, profesores de filosofía, que nos dirigimos a todos? ¿Cuál es nuestra tarea, en nombre de la filosofía, en relación con aquellos

que no se dedican a ella? ¿Por qué alguien tendría que aprender filosofía? ¿Por qué alguien querría filosofar o, mejor aún, tendría necesidad de filosofar?

Si buscamos un poco de ayuda en los grandes filósofos, podríamos recordar el célebre pasaje con que se inicia el *Discurso del método*, de Descartes: “El buen sentido (o la razón) es la cosa mejor repartida del mundo”; o volver sobre el aun más célebre pasaje con que comienza el libro A de la *Metafísica*, de Aristóteles: “Todos los hombres desean por naturaleza saber”. Pues bien, hay en ellos un gran optimismo y una gran confianza en el pensamiento. Personalmente, valoro mucho esa convicción y por ello creo que enseñar filosofía es, por sobre todas las cosas, darle una oportunidad al pensamiento. La pregunta “¿por qué filosofar?” tiene una respuesta trivial que es, en realidad, un nuevo desafío: “porque es posible hacerlo”. Es una respuesta que, en realidad, devuelve la pregunta y abre un lugar, poniendo ante la decisión personal de ocuparlo. Dijimos que el deseo de filosofar, como el deseo de pensar, es, en última instancia, intransmisible. Y en esto no se puede forzar, como no se puede obligar a nadie a ser libre. Hay un fragmento de *La barbarie de la ignorancia*, de George Steiner, que siempre que lo releo me produce una sensación extraña, porque creo que toca, justamente, ese sentido fallido que mencionaba anteriormente: “No se puede ser profesor sin ser por dentro un déspota, sin decir: *Te voy a hacer amar un texto bello, una bella música, las altas matemáticas, la historia, la filosofía*. Pero cuidado: la ética de esta esperanza es muy ambigua” (Steiner, p. 67).

Enseñar es poner en la antesala de desafíos que, en última instancia, son personales. Lo que corresponde al profesor de filosofía es estimular en llevar adelante ese desafío. Filosofar, entonces, es atreverse a pensar por uno mismo y hacerlo requiere de una decisión. Hay que *atreverse* a pensar, porque supone una manera nueva de relacionarse con el mundo y con los conocimientos y no meramente reproducirlos. Y esto implica incertidumbre. Pensar supone que hay algo novedoso que uno pone en juego. Es una actitud productora y creadora, no es meramente una reproducción o repetición de lo que hay. Lo que habitualmente se suele “enseñar” es el producto del pensamiento de otros, lo que llamamos conocimientos. Pero el pensamiento es, como afirmé, intransmisible, porque es un acto que depende, en última instancia, de cada uno. (Querer “transmitirlo” sería como pretender enseñar a alguien ser un inventor). Transmitir ideas ya elaboradas no significa, obviamente, enseñar a pensar ya que los conocimientos son, en última instancia, sólo información. Información de mayor o menor calidad o importancia, pero información al fin, y la filosofía, por cierto, requiere algo más.

En un sentido estricto, más que amor o deseo de saber, filosofía sería deseo del deseo de saber, ya que la filosofía no es, en última instancia, especulación sobre un tema o materia determinada. El filósofo no es el inventor de sus problemas *ex nihilo* (podríamos decir, en un sentido más preciso, que es un re-creador de problemas). La filosofía es hija de su tiempo (recordemos con Hegel que “el búho de Minerva levanta su vuelo en el ocaso”) y de sus condicionamientos, y esos condicionamientos o fuentes son aquello que hacen los hombres y las mujeres: el arte, la ciencia, la política o el amor. ¿Cómo podría el filósofo hablar del arte si no existieran los artistas que hacen las obras o de la ciencia si no hubiera científicos

que la desarrollan o de la justicia si nadie se interesara por la política o del amor si no hubiera enamorados...?

Entonces, ¿qué será una clase “filosófica” (y no simplemente una clase *de* filosofía)? ¿Cómo será una clase en la que sea posible compartir aquellas miradas problematizadoras sobre el mundo? Si somos consecuentes con lo antedicho, deberá ser un espacio donde pueda irrumpir el pensar del otro. Por supuesto, esto podrá darse tanto en el contexto de los temas clásicos de la filosofía, en la discusión de los “conocimientos” filosóficos habituales, como en la discusión de cualquier problema, ya que el factor importante es que la palabra del otro pueda tener algún sentido diferente que el de repetir lo ya sabido; que lo que se establezca en un aula de filosofía no sea simplemente un circuito de reproducción y verificación; que el aula no sea, en última instancia, el lugar donde el profesor ofrece respuestas a preguntas que sus alumnos no se han formulado.

“Aprender” a filosofar conlleva una decisión que, como señalamos, es, en última instancia, personal. Y, como se refiere a lo que no hay (el pensamiento del otro no puede ser ni predicho, ni planificado, porque es, justamente lo no sabido del que enseña), podemos decir que se trata de una apuesta subjetiva. El aprendiz de filósofo filosofa cuando crea, cuando los conocimientos con que cuenta son reordenados a partir de una nueva manera de interpelarlos.

### III

Enseñar filosofía en contextos institucionalizados nos plantea otro problema, en relación con las posibilidades de dar un lugar al pensamiento, libremente. Algunos autores han señalado que toda institución educativa impone, de entrada, una renuncia en la enseñanza y en el aprendizaje, y que todo vínculo pedagógico se organiza alrededor de esta imposición. A aquello a lo que se renunciaría sería a aprender por cuenta propia, a producir un camino propio de conocimiento, y paralelamente, a enseñar según los desafíos de los que aprenden. (Caruso-Dussel, 1996) Por cierto, no se trata de una renuncia menor. Tanto el que enseña como el que aprende están renunciando a tomar una posición subjetiva respecto del conocimiento. Deben dejar de lado las decisiones que habrían debido tomar frente al abismo del no-saber, deben anular los retos que supondría tener que construir el vínculo entre los nuevos conocimientos y sus trayectos personales. En esta misma línea, podemos recordar la prédica nihilista de Nietzsche, denunciando el retiro del sujeto que puede llegar a consumir la acción educativa: “La educación procede generalmente de esta manera: procura encaminar al individuo, mediante una serie de atractivos y de ventajas, hacia una determinada manera de pensar y de conducirse que, convertida en hábito, en instinto, en pasión, se apodera de él y le domine contra su conveniencia, pero en bien general” (Nietzsche, 1984, p. 47-48). Pero estas renunciaciones ¿clausuran efectivamente la subjetividad o bien ponen ante otras (nuevas) decisiones, frente a otras apuestas subjetivas? O más radicalmente aun, ¿*esta* renuncia es inevitable para la educación? O incluso, desde otro punto de vista, ¿la institución puede efectivamente conducir el pensar del otro (lo que, en definitiva, haría imposible el filosofar)?



Ahora bien, ninguna institucionalización puede normarlo todo. Pretender dar cuenta de todo –del *Todo*– es una ficción. Siempre está la amenaza de los intersticios, siempre hay huecos que dan por tierra toda intención totalizante y totalizadora (y totalitaria, dicho sea de paso). En esos intersticios se despliega el poder de cada miembro de la institución. La manera en que cada institución haga frente a lo que pasa en y alrededor de los intersticios definirá su fisonomía. En el mismo sentido, toda transmisión implica también huecos, interrupciones en la continuidad de su efectuación. Así como es una ficción la totalidad, también lo es la continuidad. No es posible que todo pase de un lado a otro, sin alteraciones, y es justamente esa disfuncionalidad lo que permite la novedad, que alguien decida suplementar esas discontinuidades. Esa “infidelidad en la herencia” es lo que habilita nuevos caminos. (Hassoun, 1996) Tampoco hay posibilidad de adquirir conocimiento sin estar confrontados con aquello que se nos escapa (lo que no conocemos), sin deseo de lo extraño. [\(6\)](#)

Llegados a este punto e intentando integrar las ideas que hemos venido desarrollando hasta aquí, querría sugerir, a modo de tesis, la siguiente proposición: *la irrupción del pensamiento del otro aporta siempre una “novedad” (lo que excede a cualquier programación). Esta disrupción hace un “hueco” en los conocimientos transmitidos, interpela las normas instituyentes y abre la posibilidad de una constitución subjetiva.*

En última instancia, la institución educativa debe enfrentarse con la pregunta ¿qué hago con el pensamiento del otro? En esta respuesta se juega la posibilidad de un curso filosófico.

Pensar interrumpe la aplicación mecánica de la regla. Pensar hace brecha, hueco (Arendt, 1999). Pensar supone el deseo de lo extraño, el reto de abrirse a lo nuevo. Así como podemos decir que la mera difusión de conocimientos puede ser, en cierta forma, controlable, administrable –ya que al deseo de conocer lo no-conocido (por el alumno) siempre se le puede contraponer la simple “explicación” de lo conocido (por el profesor y la institución: los contenidos prescriptos), verdadero *modus operandi* de la escuela tradicional–, pensar implica atravesar, apropiarse o confrontar con los conocimientos, de una manera inédita. En las instituciones educativas, más que promover el pensamiento lo que se suele hacer es, como anticipamos, transmitir el pensamiento de otros (usualmente cristalizados en la forma de “conocimientos”, los “contenidos”). Ahora bien, la institución ¿admite el pensamiento activo? Las ideas, cuando se presentan como interrogaciones –o desafíos–, pueden aparecer como intrusas, como un intento de conmover no se sabe qué en el interior, en el “adentro” cuidado y reglado. ¿Es posible la *hospitalidad* (en términos de Derrida) hacia ellas? ¿Qué hospitalidad *real* puede haber? Parecería que siempre prima el temor, la creencia de que en el “afuera” siempre hay algo malo que no se sabe cómo manejar y, en consecuencia, se lo excluye.

Mireille Cifali y Francis Imbert han remarcado el cuidado de Freud por hacer notar la reacción que suelen tener los poderes instituidos frente a toda expresión del deseo, vinculándolo con el conocer y la habilitación al pensar. A propósito de ello,

señalan que: “Al deseo de saber del niño, como al del investigador y, de manera más general, al de cada uno, las autoridades oponen su deseo de sujetos sujetados, sometidos a una ‘prohibición de pensar’ [*interdit de penser*]. La liberación del yugo de las autoridades es el precio a pagar para desligarse del infantilismo y de las mutilaciones intelectuales y afectivas.” (Cifali-Imbert, 1998, p. 24) La referencia a Freud nos hace presente su célebre caracterización del educar como una de aquellas profesiones imposibles (Freud, 1996, p. 3216), porque, en última instancia, nunca se podrá completar. Nunca se puede realizar totalmente, de allí su persistencia. Un particular enfoque de nuestro problema lo propone María Eugenia Toledo Hermosillo, quien ha emparentado la constitución de la subjetividad – específicamente, en la institución escolar– con la invención en el aula (con el surgimiento de algo nuevo). Considera que cuando el maestro da lugar a la subjetividad, puede surgir algo inesperado, tanto para él como para el alumno. Es decir, se debe tratar de establecer relaciones inéditas entre los conocimientos y cada uno. Los contenidos no deben ser el vehículo de la repetición sino que deben ser “pre-textos” para que el otro pueda construir sus propios textos. (Toledo Hermosillo, 1998) Un espacio escolar, sensible a la recepción de lo nuevo, debe constituirse en un ámbito de búsqueda. En esas condiciones, quizás, se pueda hablar de que lo nuevo no correrá el destino de la domesticación y permitirá decisiones subjetivas que posibiliten recorrer nuevos rumbos. En definitiva, la educación, si hay apuesta subjetiva, no puede dejar de ser en última instancia, autoeducación. Los actores se socializan a través de diversos aprendizajes y “se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, autores de su educación. En ese sentido, toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo” (Dubert-Martuccelli, 1998, p. 14).

## IV

En función de lo desarrollado hasta aquí, la cuestión será, entonces, determinar en qué medida será posible proponer una metodología de la enseñanza filosófica que sea coherente con lo expuesto. Para ello, deberemos tener presente varias cuestiones. En primer lugar, sostener la crítica a la oposición producción/reproducción, que reducía el problema de la enseñanza de la filosofía en una cuestión técnica (encontrar la forma práctica de “transmitir” ciertos saberes institucionalizados). Aquella oposición tiene como presupuesto que en el aula filosófica no se “produciría” nada. En segundo lugar, afirmar que enseñar filosofía consistirá esencialmente en construir un ámbito para el filosofar. El objetivo final de todo profesor de filosofía deberá ser hacer de sus alumnos, filósofos. En virtud de ello, deberá intentar promover en sus alumnos una *actitud* filosófica, ya que será ella la que eventualmente dará lugar al deseo de filosofar. En este marco, los textos filosóficos serán una herramienta central para el filosofar, pero no un fin en sí mismos (“comprender” un texto es un posible primer paso en el camino de la filosofía, no el último). En tercer lugar, si bien se pueden hacer muchas cosas para que se filosofe en un aula (o se establezca un diálogo filosófico) nada lo garantiza, lamentablemente (o, mejor dicho, ¡por suerte!). Porque filosofar depende, en última instancia, de una decisión subjetiva, y no sólo me refiero al *querer ser filósofo* sino, fundamentalmente, a que filosofar supone la puesta en acto de un

pensamiento, y esto, como también señalamos, implica la novedad de quien lo intenta. No hay planificación de clases que pueda dar cuenta de la irrupción del pensamiento del otro. Ahora bien, este rasgo de la enseñanza de la filosofía no debe tomarse como una debilidad pedagógica sino, por el contrario, como una fortaleza filosófica, ya que constituye el momento en que a partir de la emergencia de lo nuevo se puede quebrar la repetición de lo mismo.

Si utilizamos estas enunciaciones como una suerte de ideas reguladoras de la enseñanza de la filosofía, la reflexión sobre qué metodología emplear en un curso de filosofía o en una situación de clase adquiere una significación diferente. Ya no será posible pensar en una didáctica de la filosofía (como una técnica de aplicación) de manera independiente a las decisiones filosóficas que el profesor adopte, puesto que el *qué* enseñar aparecerá siempre entrelazado con el *cómo* hacerlo y viceversa. Si la *meta* de nuestra metodología es el filosofar, el “contenido” a enseñar deberá integrar la actividad filosófica, la actitud filosófica y el tema filosófico. En este marco, cada situación de aula constituye un desafío filosófico inédito, porque si efectivamente se filosofa se da lugar al pensamiento del otro, lo que supone, como dijimos, la irrupción de su novedad.

Este planteo tiene como consecuencia que no habría una manera *standard*, repetible exitosamente por cualquiera, de enseñar tal o cual tema de la filosofía, ya que la enseñanza filosófica se construye en el diálogo filosófico del día a día. (7) Ahora bien, ¿se supone entonces que no es posible la planificación de clases o la programación de una asignatura? En absoluto. Lo que se supone es que cada planificación estará construida sobre la base de las inquietudes filosóficas del profesor y de sus alumnos, lo que supone también que, si fuera necesario, cada planificación podrá irse modificando parcial o incluso totalmente en función de su objetivo fundamental: filosofar. Pero para que haya novedad, para que algo pueda sorprender y desafíe a pensar a los estudiantes y, sobre todo, al profesor, deberá haber un plan inicial que se vea desbordado. *Ergo*, si no hay plan no hay novedad, no puede haber desafío (en realidad, si no hubiera plan o proyecto, *todo* sería novedad y, por lo tanto, nada lo sería). Si en un sentido estricto consideramos a la enseñanza de la filosofía como filosófica, el profesor deberá ser un filósofo que crea y recrea cotidianamente su mundo de problemas filosóficos y sus intentos de respuesta, y esto no lo hace sólo sino con sus alumnos.

Ahora bien, ¿cómo planificar o diseñar clases en la que lo fundamental es la irrupción del pensamiento del otro? ¿Cómo planificar lo que debe desbordar la propia planificación? ¿Sería posible encontrar un mínimo común metodológico que de cuenta de esta posibilidad? Estos interrogantes, tratándose de la enseñanza de la filosofía, quizás no tengan respuesta. Sería difícil decir que una secuencia determinada de pasos didácticos pueden conducir finalmente al filosofar. Lo que sí puede plantearse es un esquema mínimo de operatividad que refleje de manera coherente los rasgos que se han señalado (el profesor como filósofo, la pregunta filosófica como pregunta didáctica, el “qué” fusionado con el “cómo”, la invitación a pensar). Este esquema debería constar al menos de dos momentos: uno de problematización y otro de intento de resolución. Es decir, distinguir didácticamente la construcción (o reconstrucción) de un problema filosófico y la

forma en que se intenta resolverlo. En caso de encontrarse algún tipo de respuesta al problema elaborado, estaremos ante una nueva posibilidad de problematización, ahora en un nivel de mayor complejidad. Esta estructura elemental no es una novedad para la filosofía, ya que es uno de sus modos habituales de proceder, pero en lo que respecta a su enseñanza no siempre se suele ser consecuente con ella (lamentablemente, el esquema *exposición (explicación)–verificación (repetición) de lo “aprendido”* está más extendido de lo que podríamos sospechar). Al ser un esquema mínimo, no supone ni contenidos ni gustos filosóficos del profesor, y, su vez, da lugar al pensamiento de los estudiantes, en la medida que la problematización sea una construcción colectiva. No tendría sentido que un problema filosófico sea meramente “expuesto” por el profesor, ya que para que sus eventuales respuestas adquieran significación para los alumnos, éstos deberán haber hecho propio el problema (y no que, en el mejor de los casos, se trate de una inquietud sólo para el profesor). De lo contrario, no se tratará más de respuestas extrañas a preguntas no formuladas y, como sabemos, esto no lleva más que a la repetición de lo mismo. El esquema sugerido (*problematización compartida–intento de resolución–nueva problematización compartida–nuevo intento de resolución–...*) es formal, ya que no indica el qué/cómo enseñar (en un sentido específico) ni cómo evaluar lo acaecido en un curso. Cada profesor actualizará o “encarnará” en cada curso una propuesta concreta de problemas y un intento de resolverlos. Asimismo, podrá ser tenido en cuenta para cualquier tipo de actividad didáctico-filosófica, desde una exposición (que deberá contemplar ser dialogada y que, al problematizarse, expresará un pensamiento en acto, del profesor o de un filósofo) hasta cualquier actividad de trabajo grupal (que se justificará a partir del intercambio de ideas de los integrantes en torno de un problema).

El (buen) profesor de filosofía sabrá significar la distancia que hay entre lo que él (supuestamente) enseña y lo que sus alumnos (supuestamente) aprenden. No es tan importante que un profesor transmita un conocimiento determinado, como que ponga en acto un pensamiento (suyo o de un filósofo) y autorice el pensamiento del *otro* (sus alumnos). Ese salto que hay entre el pensamiento de unos y otros hace que ninguna repetición sea, en un sentido estricto, posible. Una de las claves de la enseñanza, es cómo cada “aprendiz” de filósofo da ese salto o completa ese espacio vacío, cómo cada uno hace personal esa distancia y se la apropia. Esto es diferente de la reproducción de un saber determinado o la constatación de una habilidad argumentativa, que es lo único que un profesor podría, en un sentido estricto, *verificar*. Porque la verificación es la mirada del profesor a la que el alumno se deberá plegar, con mayor o menor conformidad. Y esta suerte de “control de calidad” casi nunca tiene demasiado que ver con la filosofía, al menos en el sentido que nosotros la entendemos. Como señala Rancière, maestro es quien mantiene al que busca en *su* rumbo, en su camino personal de búsqueda, no el que dice lo que hay que pensar y hacer. El que filosofa pone en juego algo propio, un matiz de originalidad que excede lo que cualquier profesor puede planificar. Esta propuesta metodológica trata de desplazar al profesor de la función usual de controlar y garantizar la reproducción de lo mismo, que está construida sobre la afirmación de la ignorancia del otro. Por el contrario, se pretende que el lugar de partida en toda enseñanza filosófica sea lo que el otro sabe y piensa.

Asimismo, a lo largo de este trabajo, hemos considerado al profesor de filosofía como un filósofo, como un pensador capaz de elegir, decidir o inventar su propuesta didáctica, ya que no hay metodología posible si no se tienen en claro qué objetivos filosóficos se tienen.

## Conclusiones

El límite de toda estrategia didáctica es el surgimiento del pensamiento del otro, por eso enseñar/aprender filosofía (a filosofar) es una tarea compartida. Si a un profesor no le importa el pensar del otro lo que hace es ejercitar un monólogo del que el otro está excluido. El pensar del otro es la irrupción aleatoria de lo diferente y constituye el desafío filosófico del profesor-filósofo (difícilmente se tengan siempre a la mano todas las respuestas posibles a cualquier pregunta), y no sólo un desafío didáctico. Nunca un alumno es *tabula rasa*. Siempre hay algo (ciertos saberes, ciertas prácticas) que se reacomoda a partir de la irrupción de lo nuevo. Ese reacomodamiento que da lugar lo nuevo, resignificando lo que se poseía, es una composición subjetiva. Cuando esto se da, podemos decir, en un sentido estricto, que alguien ha pensado.

Lo primero que debe responder un profesor de filosofía –o al menos plantearse el interrogante con todo rigor– es qué significa para él enseñar filosofía (esto es una pregunta filosófica). Luego se podrán construir –de manera coherente con aquella respuesta– esquemas didácticos, secuencias de enseñanza o estrategias pedagógicas. La metodología de enseñanza no coincide necesariamente con el método filosófico (del filósofo o la filosofía que se desee enseñar), pero sí debe haber coherencia entre las actividades didácticas propuestas por un docente y el significado que éste atribuye a enseñar filosofía. Si el objetivo final es el filosofar, como aquí sostenemos, todas las actividades deberán confluir en esa meta. Lo que suele ocurrir, lamentablemente, es que los programas anuncian objetivos importantes (argumentar, pensar por cuenta propia, ser crítico, etc.) pero la práctica docente real termina subordinando todo –en general, por el acoso del tiempo, las presiones institucionales, etc.– a la transmisión de contenidos y a los formatos clásicos de enseñanza.

Por cierto, no hay métodos eficientes y eficaces, garantes del filosofar, que cualquiera podría utilizar con sólo ejercitar algunas instrucciones programáticas. Por el contrario, la enseñanza de la filosofía hace imprescindible el compromiso filosófico del enseñante. De este modo, el profesor de filosofía es un pensador que juzga sus métodos a la luz de sus decisiones filosóficas.

Para finalizar, recordemos siempre que la filosofía no es una cuestión privada, ella se construye en el diálogo. Enseñar significa sacar la filosofía del mundo privado y exclusivo de unos pocos para ponerla a los ojos de todos, en la construcción colectiva de un espacio público. Por cierto, en última instancia cada uno elegirá si filosofa o no, pero debe saber que *puede* hacerlo, que no es un misterio insondable que atesoran unos pocos. Y en esto, el profesor tiene una tarea fundamental en estimular la voluntad. Enseñar filosofía es invitar a pensar. Es invitar a compartir una actividad que supone un esfuerzo, es cierto, pero tiene la enorme perspectiva

de llegar a enfrentarse con lo nuevo. Y cuando se posibilita la novedad, cuando aparece algo que antes no había, en alguna medida, hemos transformado el mundo.

## Bibliografía

ARENDDT, Hannah. Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal. Barcelona: Lumen, 1999.

CERLETTI, Alejandro et al. "Las condiciones y posibilidades del 'pasaje' de saberes y prácticas especializados: el caso particular de la formación de docentes". Trabajo expuesto en la II Jornada sobre Docencia "Los docentes universitarios ante los nuevos escenarios para la formación de los estudiantes", Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 18 de mayo de 2004.

CARUSO, Marcelo-DUSSEL, Inés. De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires: Kapelusz, 1996.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1998.

CIFALI, Mireille-IMBERT, Francis. Freud et la pédagogie. París: Puf, 1998.

DUBET, François-MARTUCCELLI, Danilo. En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires, Losada, 1998.

DUSSEL, Inés-CARUSO, Marcelo. La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana, 2003.

FREUD, Sigmund. "Prefacio para un libro de August Aichorn [1925]". In: Obras Completas. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996, pp. 3216-3217.

FRIGERIO, Graciela-DIKER, Gabriela: Educación y alteridad. Las figuras del extranjero, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2003.

HASSOUN, Jacques. Los contrabandistas de la memoria, Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.

LYOTARD, Jean-François. ¿Por qué filosofar?. Barcelona: Paidós/ICE-UAB, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. La Gaya Ciencia. Madrid: Sarpe, 1984.

RANCIÈRE, Jacques. El maestro ignorante. Barcelona: Laertes, 2003.

STEINER, George. La barbarie de la ignorancia. Madrid: del Taller de Mario Muchnik, 1999.

TOLEDO HERMOSILLO, María Eugenia. "Enseñanza: De la subjetividad a la invención". In: TOLEDO HERMOSILLO, María Eugenia et al. El traspasado escolar. Una mirada al aula desde el sujeto. México: Paidós, 1998, pp. 17-64.

---

Notas:

(1) Profesor de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: acerlett@filo.uba.ar

(2) Por citar sólo un ejemplo, ténganse presente las dificultades que suelen existir cuando se intenta establecer un diálogo filosófico entre lo que podríamos llamar grosso modo la filosofía anglosajona y la filosofía francesa contemporáneas.

(3) Sabemos también que una parte importante de la legitimación que pueda tener nuestro campo deberá ser, en última instancia, una autolegitimación (somos conscientes de que son cada vez más frecuentes los intentos de excluir progresivamente a la filosofía de los planes de estudio obligatorios, reemplazada por otras disciplinas supuestamente más útiles o prácticas para el mundo de hoy).

(4) Cf. CERLETTI, Alejandro et al. "Las condiciones y posibilidades del 'pasaje' de saberes y prácticas especializados: el caso particular de la formación de docentes". Trabajo expuesto en la II Jornada sobre Docencia "Los docentes universitarios ante los nuevos escenarios para la formación de los estudiantes", Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 18 de mayo de 2004.

(5) A veces, es incluso probable que el profesor que "enseña" esa versión "adaptada" ni siquiera haya leído en profundidad aquellos libros.

(6) Este mismo planteo le permite a Lyotard responder a la pregunta "¿Por qué filosofar?": "He aquí, pues, por qué filosofar: porque existe el deseo, porque hay ausencia en la presencia, muerte en lo vivo; y porque tenemos capacidad para articular lo que aún no lo está; y también porque existe la alienación, la pérdida de lo que se creía conseguido y la escisión entre lo hecho y el hacer, entre lo dicho y el decir; y finalmente porque no podemos evitar esto: atestiguar la presencia de la falta con la palabra" (LYOTARD, 1989, p. 163-164).

(7) Obviamente, hay recomendaciones generales que siempre son útiles para la enseñanza de cualquier asignatura. Por ejemplo: distinguir momentos didácticos (inicio, desarrollo y cierre de una clase, de una unidad o de un ciclo), definir estrategias teniendo en cuenta el nivel y las inquietudes de los alumnos, elegir recursos variados, disponer múltiples criterios de evaluación que no apunten a la mera repetición sino a la elaboración personal y colectiva, etc.