

Dossier

LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA: CAMPO DE RECHAZOS E IGNORANCIAS

PHILOSOPHICAL TEACHING OF PHILOSOPHY: FIELD OF
REJECTIONS AND IGNORANCE

Romina Analía Gauna

Universidad Nacional de Salta, Argentina

gaunaromina@hum.unsa.edu.ar

Carlos Tomás Elías

Universidad Nacional de Salta, Argentina

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

eliascarlos@hum.unsa.edu.ar

Andes vol. 35 núm. 1 238 265 2024

Instituto de Investigaciones en Ciencias
Sociales y Humanidades
Argentina

Recepción: 09/11/2023
Aprobación: 10/07/2024

Resumen: Abordar la didáctica implica necesariamente el tratamiento y análisis de las prácticas de la enseñanza y sus implicancias sobre el aprendizaje. Remite a exposiciones, descripciones, reflexiones, teorizaciones y problematizaciones que involucran a docentes y estudiantes desde perspectivas generales y específicas. Es un ámbito amplio, complejo y multifacético que supone un vasto campo de inquietudes y cuestionamientos, así como también diferentes construcciones y enfoques propios de cada época y lugar.

Este trabajo pretende reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza en filosofía, entendidas como problema educativo y filosófico. Para ello toma en consideración su conformación histórica, la situación con la que cuentan en la Universidad Nacional de Salta, en Argentina; los elementos teórico-conceptuales que le otorgan su particularidad y, finalmente, las expectativas y desafíos actuales a los que se enfrentan.

Palabras clave: educación, didáctica, enseñanza, filosofía, enseñanza de la filosofía.

Abstract: Addressing didactics necessarily involves the treatment and analysis of teaching practices and their implications for learning. It refers to presentations, descriptions, reflections, theorisations and problematisations that involve teachers and students from general and specific perspectives. It is a broad, complex and multifaceted field that involves a vast field of concerns and questions, as well as different constructions and approaches specific to each time and place.

This paper aims to reflect on teaching practices in philosophy, understood as an educational and philosophical problem. To do so, it takes into consideration its historical conformation, the situation at the National University of Salta, in Argentina; the theoretical-conceptual elements that give it its particularity and, finally, the current expectations and challenges it faces.

Keywords: education, didactics, teaching, philosophy, philosophy teaching.

Introducción

La educación constituye por sí misma un ámbito complejo atravesado por múltiples problemáticas. La didáctica, entendida como aquella disciplina educativa que tiene por objeto de estudio a la enseñanza y sus implicancias, no escapa a aquel rasgo de complejidad inmanente. Por ello se producen permanentes cambios de perspectivas, enfoques y nominaciones que a menudo acarrearán nuevas estructuras conceptuales que obligan, en cierta forma, a repensarla.

En este sentido, entendemos que en la actualidad los procesos de enseñanza y aprendizaje se distinguen y reinterpretan a la luz de las diversas teorizaciones. Pensemos en la crítica de Gary Fenstermacher al históricamente denominado triángulo pedagógico que ordenaba la situación de enseñanza y aprendizaje como elementos constitutivos de la didáctica entre los que se establecía una relación causal.^[1] Desde una teoría tradicional de la didáctica, se consideró que, si había enseñanza, entonces debía haber aprendizaje.

Dicho nexo, sintetizado en la expresión “proceso de enseñanza-aprendizaje”, fue motivo de cuestionamientos. Gary Fenstermacher advirtió que no se podía entender al vínculo como algo causal sino como una relación ontológica; sostuvo que la enseñanza y el aprendizaje contaban con una dependencia ontológica en la medida en que generalmente lo segundo se daba con posterioridad a lo primero. Entendió que se podía enseñar sin que otro aprendiera y que se podía aprender sin que alguien enseñara. Así, era necesario plantear por un lado los procesos de enseñanza y por otro los procesos de aprendizaje. Además, con el tiempo se vio que se debía contemplar de manera separada y particular a los sujetos, los espacios, las instituciones educativas y las disciplinas enseñadas.^[2]

Como consecuencia de estas reflexiones, actualmente entendemos que no es lo mismo enseñar lengua que matemáticas, del mismo modo que no se puede decir que sean idénticas las clases para estudiantes de nivel inicial que las de aquellos que asisten a los niveles primario, secundario o superior. De acuerdo con los puntos que configuran a cada disciplina y a cada grupo-clase, los conocimientos y preparaciones de los docentes deben ser diferentes, atendiendo a las didácticas especiales y disciplinares.

Sabemos que no es suficiente con dominar los contenidos (el qué) de la enseñanza, sino también procedimientos y estrategias (cómo enseñar) que forman parte de la particularidad de la disciplina a enseñar, es decir aquello que queda implicado bajo esta forma: volver enseñable aquel conocimiento con el que se trabaja. Teniendo en cuenta, además, el nivel educativo del que se trate, las estrategias didácticas, las actividades, las consignas, los recursos y las formas de evaluar; y con ello, las particularidades de los grupos, las instituciones educativas y todo lo que refiere al marco contextual en el que se tienen

que generar condiciones para llevar a cabo el acto de enseñar. En síntesis, se puede decir que cada proceso de enseñanza tiene que comprenderse a la luz de una serie de complejidades imposible de asir en una mera enumeración dadas sus unicidades.

Dentro de este marco se considera relevante el estudio de aquello que distingue la enseñanza de la filosofía de la enseñanza de otras disciplinas o áreas del conocimiento. A raíz de ello, se propone el abordaje de la conformación histórica del campo disciplinar, los elementos teórico-conceptuales que le otorgan su particularidad y, finalmente, las expectativas y desafíos que se consideran importantes al momento de pensar su situación actual.

Aunque este propósito puede parecer a todas luces demasiado ambicioso y, por tanto, difícil de concretar, es necesario hacer el intento por sistematizar aspectos constitutivos de la enseñanza de la filosofía que, de otro modo, permanecen dispersos y no permiten una buena apreciación. Por supuesto, se vuelve necesaria una reflexión situada y concreta para evitar cavilaciones abstractas y desentendidas de la realidad con la que trabajamos diariamente. En vistas de ello, nos centraremos en el caso de Argentina, extendiendo nuestro estudio a la Provincia de Salta; poniendo el foco particularmente en el Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Salta.

Huelga decir que si bien nuestra labor cuenta, en principio, con un enfoque descriptivo-explicativo con el que gradualmente se problematiza la situación de la enseñanza de la filosofía en la actualidad. Para esto se reconstruyen las teorizaciones y presentaciones generadas por distintos autores involucrados con este campo de estudio. En adición, sus aportes se analizarán desde una mirada hermenéutica, de tipo crítico-interpretativa, para una posterior sistematización y reflexión dialógica en torno a ellos.^[3]

Virajes en las comprensiones sobre materia de didácticas

La educación es una *praxis* social de marcada relevancia en la medida en que involucra la posibilidad de un desarrollo humano y se constituye como un derecho tanto para los sujetos que la reciben como para el medio en el que se lleva a cabo. De ahí que ocupe un lugar destacado en las agendas políticas y gubernamentales de distintos territorios. No obstante, no se debe perder de vista que es un fenómeno siempre sujeto a una multiplicidad de cambios contextuales. El escenario actual dista mucho de lo que sucedía en el siglo XVII, cuando se sistematizaron por primera vez los conocimientos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la mano de un autor como Juan Amos Comenio.^[4]

Con el correr de los siglos se dejó de pensar en una enseñanza homogénea, religiosa y con propósitos formativos unificados. Desde

diferentes perspectivas políticas y culturales se abrieron panoramas que contemplaron aspectos diferentes a los establecidos para facilitar cierto desarrollo y emancipación intelectual multidireccional.

Durante la primera parte del siglo XX se acentuó enfáticamente el dominio del conocimiento disciplinar por encima de las formas de volverlo enseñable, de allí que una de las primeras expresiones fuera la de una concepción tecnicista de la educación. Era necesario pensar en procedimientos que permitieran transmitir sin mayor dificultad los saberes en el aula. Así, las planificaciones cobraron una importancia fundamental a la hora de preparar la clase y era necesario ponerlas en práctica con total rigor, por lo que adquirieron un carácter prescriptivo.

Luego, a fines de siglo, en el caso argentino y bajo la Ley Federal de Educación,^[5] se reconoció que las prácticas educativas tradicionales debían ser repensadas para favorecer su cambio y adaptación a nuevas demandas sociales. A raíz de esto, el contenido a tratar en las aulas se dividió en tres: a) conceptual; b) procedimental; y c) actitudinal. Se puso de relieve la articulación entre lo que se enseñaba, cómo se llevaba a cabo y el modo en que el otro se veía afectado por ello. De tal modo, enseñar ya no se trataba de una mera transmisión de conocimientos sino de un proceso que reinterpretaba el rol del estudiante y por tanto el rol del docente.

Más tarde, en otro orden, teniendo en cuenta estos planteos de orden legal y algunos debates de época en torno a la enseñanza de contenidos disciplinares, se supo advertir el reconocimiento de numerosos elementos que podrían requerir abordajes diferenciados. Con ello se trazó una línea divisoria entre la denominada didáctica general y lo que ahora se conoce como el conjunto de las didácticas específicas que se configuraron desde las particularidades de cada área del conocimiento.^[6]

La conformación histórica de un área ignorada

Actualmente se entiende a la didáctica como una disciplina cuyo objeto de estudio son las prácticas de enseñanza interesadas en la promoción del aprendizaje.^[7] Sin embargo, resulta claro que un conjunto de teorizaciones generales es insuficiente por sí solo para el abordaje pormenorizado de aspectos que hacen a la construcción de campos específicos de la enseñanza. Como se mencionó previamente, es fundamental la apreciación de los sujetos y sus medios, así como de las distintas áreas del conocimiento. Sólo así se pueden generar ajustes, matizaciones y construcciones particulares que reflejen un genuino compromiso con la enseñanza institucionalizada.

No obstante, es necesario señalar que, si bien la distinción entre didácticas generales y específicas es ampliamente conocida, no por ello está libre de disputas y problemas respecto de sus alcances y límites. De hecho, cuando se dirige la mirada hacia el área de lo estrictamente

disciplinar, esto se hace presente de manera inmediata. Después de todo, allí surgen interrogantes acerca de sus dominios, cómo se debe ejercer la enseñanza, desde qué lugar y qué conocimientos son indispensables para llevar adelante la tarea de enseñar. Así, se suele preguntar incluso si estos campos híbridos tienen su acento puesto en lo pedagógico o en lo disciplinar.

En el caso de la didáctica que se desarrolla en terreno filosófico, los planteos que se observan gozan de un cariz interesante por las particularidades excepcionales que presentan porque se pone de manifiesto la importancia del desarrollo de las formas propias de la enseñanza de la filosofía que responden a la lógica interna específica de este campo disciplinar. En la Argentina, fue una minoría de intelectuales contemporáneos quienes evidenciaron los problemas filosóficos que suscita la enseñanza de la filosofía. Por esta razón, con el paso del tiempo una porción de la comunidad filosófica fue considerando que la reflexión en torno a este tema no era un mero asunto pedagógico, sino que merecía otro tipo de atención por parte de sus profesionales.

Fueron los pensadores argentinos quienes tomaron la iniciativa de abordar esta problemática e investigar sobre la enseñanza de la filosofía en sus diferentes escenarios y niveles educativos, que no sólo eran ignorados, sino también desdeñados y entendidos como una cuestión menor en la propia comunidad filosófica. Durante los años 80' y 90' y de la mano de pensadores como Guillermo Obiols, Eduardo Rabossi y Martha Frassinetti, se compartieron por primera vez algunas investigaciones que favorecieron el nacimiento de una nueva disciplina filosófica centrada en pensar a la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico, un problema que era necesario tratar al interior de la Filosofía en diálogo con las ciencias de la educación.^[8]

El regreso de la democracia en la Argentina de los años 80' marcó el inicio de las investigaciones de asuntos que antes suponían cierto riesgo. Allí la Universidad de Buenos Aires fue pionera.^[9] Sus planteos exhibieron un espíritu heurístico que otrora debía permanecer oculto y, en medio de su despliegue, inauguró una nueva problemática filosófica. Más precisamente, y de acuerdo con Leonardo Colella: *“la Enseñanza de la Filosofía en Argentina comenzó a experimentar un proceso que podríamos caracterizar como un ‘cambio de paradigma’ con el que ‘las cuestiones referidas a ‘enseñar filosofía’ dejaron de considerarse, de forma exclusiva, como meros asuntos de ‘didáctica’”*.^[10]

Se generó y alimentó un entramado de inquietudes que excedían la mirada de los pedagogos. Se revalorizaron ideas kantianas y se cuestionó si lo que se podía enseñar era filosofía o a filosofar, entendiendo por filosofar un tipo de ejercicio especial del talante de la razón;^[11] mientras que, se intentaba definir mejor la especificidad propia de la enseñanza de la filosofía, así como su campo de acción y

su impacto social. Se empezó a ver cómo la enseñanza de la filosofía iba más allá de la mera transmisión de contenidos y se reflexionó sobre el modo en que podía ponerse al servicio de todo aquel que estudiara en la escuela, sin necesidad de tener conocimientos previos para acceder a su aprendizaje.^[12]

Este fue el incentivo para que, con el transcurso del tiempo, académicos de distintos puntos del país se dedicaran a pensar sobre el planteo de estos temas y dieran lugar a importantes contribuciones en distintos eventos. De la mano de estos sucesos, se fue generando y consolidando lentamente aquel cambio de paradigma mencionado por Colella. En este sentido, y adhiriendo de alguna manera los planteos de Thomas Khun,^[13] se podría pensar que el llamado cambio de paradigma implicó una nueva perspectiva frente a una cierta constelación de objetos o situaciones. Supuso una importante reestructuración teórico-conceptual que alteró el modo de ver la realidad en el aula de Filosofía.

Como consecuencia del cambio y el modo en que distintos sujetos se vieron interpelados, se produjeron otros intercambios entre la filosofía, la educación, la política y la cultura. Prosperaron diálogos, se avivó la llama de algunos enfrentamientos y se habilitaron otros espacios de pensamiento. Sin embargo, estos giros que enriquecieron y contribuyeron al desarrollo de un campo disciplinar en la Argentina, contaron (y cuentan) con un escaso reconocimiento de la comunidad filosófica y apenas atravesaron las fronteras del país llegando a otras latitudes.

Este aspecto se puede observar desde diferentes perspectivas. Por un lado, la configuración y el posicionamiento de las cátedras dedicadas a las prácticas de la enseñanza en los Profesorados en Filosofía ya que son consideradas como parte del bloque de materias pedagógicas y no filosóficas. Por otro lado, se puede atender a la reducida presencia de eventos académicos vinculados a la enseñanza de la Filosofía, posgrados, investigaciones y espacios en los que se despliegan. Incluso se podría considerar la cantidad de revistas especializadas dedicadas a la temática de manera enfática.^[14] Esto pone de manifiesto que aún hoy, el problema de la enseñanza de la filosofía sigue siendo resistido porque es la misma comunidad filosófica la que rechaza o desconoce que estos problemas sean de orden filosófico.

Propósitos y estructura conceptual

Como en su momento sostuvo Rabossi,^[15] la filosofía académica se estructura a partir de un canon heredado del idealismo alemán. Allí, hay una selección de autores y problemáticas que se entienden como insignes. Algo que es indudablemente beneficioso para propósitos organizativos; especialmente para un saber con más de dos milenios de antigüedad y que tuvo la potencia necesaria para estructurar la

cultura occidental. No obstante, se manifiesta un inconveniente dado que cuando se pone de relieve a determinadas secciones de una disciplina, sus adeptos suelen olvidar las demás o generan resistencia hacia lo novedoso que no se muestra como heredero directo de lo clásico.^[16]

Cuando la didáctica específica correspondiente a la filosofía, se empezó a entender en un sentido propiamente filosófico^[17] sucedió esto último. Irónicamente, la disciplina que sufrió por menosprecios y rechazos desde sus inicios, manifestó lo que padeció sobre una de sus ramas desde el momento de su aparición. Adhiriendo a lo dicho por uno de los especialistas del área: *“a lo largo de la historia de la filosofía es posible hallar una postura sobre la enseñanza de la filosofía que tiende a despreciar la práctica de la misma o a considerarla como un mal menor para el filósofo”*.^[18]

Durante mucho tiempo se pensó que lo que hoy se entiende en términos de transposición didáctica^[19] implicaba una simplificación y un consecuente empobrecimiento de ideas sublimes. De ahí que se viera a la enseñanza como algo despreciable. Además, cuando se empezaron a dirigir cuestionamientos filosóficos al interior de la enseñanza de la filosofía, la comunidad filosófica acostumbrada a viejos problemas, no reconoció ni aceptó los desafíos de aquello que estaba por fuera de su típico *continuum*.

No obstante, pese a las resistencias epistémicas, la disciplina que conjugaba tanto filosofía como educación supo prosperar.^[20] Además, por el enfoque sobre sus objetos de estudio y por la creación de su propio andamiaje teórico-conceptual, logró diferenciarse de la filosofía de la educación, al igual que de los conocimientos eminentemente dominados por pedagogos. Si bien tomó y cuestionó elementos pertenecientes al ámbito educativo, su atención se centró de manera precisa en la enseñanza de la filosofía misma y sus implicancias filosóficas.

Naturalmente, pasadas unas pocas décadas del surgimiento del área entendida como problema didáctico-filosófico, fue perceptible lo difuso de sus características distintivas. Había una necesidad de volver evidente la naturaleza de algo que no se quería conocer. Debido a ello, se tomaron iniciativas para clarificar el panorama y avanzar en la firmeza de su posicionamiento. De esto modo, se empezó a hablar de la existencia de una Didáctica de la Filosofía y de una Enseñanza Filosófica de la Filosofía.^[21]

Se pensó en dos campos con puntos de contacto, pero a su vez con sus singularidades. El primero aludió a cuestiones didácticas, es decir, temas relativos a la selección y secuenciación de contenidos, recursos, material bibliográfico, gestión de tiempos, elaboración de consignas, actividades y otros aspectos procedimentales ajustados a exigencias institucionales. El segundo se deslizó por una vertiente problemática y propiamente filosófica. Esto es, tratando las condiciones de posibilidad para el florecimiento de un *modus operandi* filosófico en el

aula, las vías para que el estudiantado hiciera filosofía y no sólo la estudiara solo en términos de contenidos transmitidos, la necesidad del desarrollo de una cierta actitud crítica filosófica, el valor de las preguntas filosóficas, su especificidad, los posibles vínculos con el conocimiento y el ejercicio del pensar filosófico; reflexiones necesarias como previas al tratamiento de las cuestiones pertenecientes a la Didáctica de la Filosofía propiamente dicha.

Esta separación permitió visualizar valiosas alternativas del pensamiento. Recuperó y ordenó aportes contruidos por intelectuales que apreciaron la fertilidad de un área naciente. Se podría pensar que de alguna manera marcó la división entre aportes que muchas veces convergían y se amalgamaban hasta formar una masa homogénea en la que todo tenía el mismo peso. Conviene ahora, ahondar en los aportes netamente filosóficos que mencionamos al pasar.

A modo de entremés, cabe destacar que la punta del ovillo de los tópicos que requieren un trabajo filosófico reflexivo yace en lo conceptual. Como dice Alejandro Cerletti, quienes deseamos adentrarnos en la enseñanza de la filosofía debemos preguntarnos qué es lo que entendemos por filosofía. Es decir que necesitamos sumergirnos en uno de los mayores problemas filosóficos para sacar a flote nuestro posicionamiento con respecto a la filosofía. De acuerdo con él, *“la pregunta ‘¿qué es filosofía?’ constituye un tema propio y fundamental de la filosofía misma, y no admite una respuesta única”*.^[22]

La puerta de entrada a la enseñanza de la disciplina supone un gesto filosófico *per se*. Implica colocarnos en el centro de una miríada de interrogantes que siempre resultan en el disenso, con el fin de elegir una postura. Pues sólo con ello podemos tomar ciertas decisiones teóricas y pedagógicas. En definitiva, preguntarse por qué es la filosofía nos lleva a cuestionarnos qué es filosofar, qué es un filósofo, quiénes pueden llegar a serlo, la accesibilidad del conocimiento y los cuidados que necesitamos para que se genere.

Sería oportuno preguntarnos si el ser humano es realmente un animal filosofante como sostiene André Comte-Sponville^[23] y considerar si los estudiantes pueden devenir filósofos teniendo sólo un pequeño acercamiento durante un breve tiempo a la filosofía.^[24] Aunque claro, nuestra percepción sobre estas cuestiones variará de acuerdo con nuestra formación, cómo tomemos la palabra de los estudiantes y el tipo de dinámicas que implementemos en clases para despertar o promover una actitud filosófica.

Como podemos ver, en la pregunta situada por el concepto necesariamente se enlazan inquietudes de corte educativo, antropológico y gnoseológico. Florecen inquietudes asociadas a la naturaleza de la alteridad que recorre las aulas y son atravesadas por la posible potencia cognoscitiva de los sujetos implicados. Hacemos tambalear la vieja estructura verticalista y plenamente institucionalizada en la que el docente está por encima del estudiante.

Si bien permanece la apariencia de la jerarquía, se reduce la parte de sus bases que marca una distancia infranqueable. La asimetría se corrige, pero sin ser eliminada. De pronto se puede entender que la afección del asombro, la duda, las situaciones límite y el malestar como orígenes de la filosofía pueden manifestarse.^[25] Si eso se comprende, así haya una brecha de lecturas, deja de haberla en el espíritu, es decir, en la actitud en relación con el conocimiento que permite el acto de filosofar.

En caso de seguir esa senda reflexiva, la clase de filosofía será un espacio en el que el trabajo sobre los contenidos tendría una relación indisoluble con el ejercicio del pensamiento netamente filosófico. Es el profesor de Filosofía el encargado de generar condiciones de posibilidad para propiciar el surgimiento y desarrollo de cierta inclinación filosófica.

Siguiendo los aportes de Massimo Recalcati, sería apropiado que los profesores de filosofía lleguemos a aproximarnos a lo que el mencionado autor denomina el gesto de Sócrates. Esto es, permitir que el otro se percate que no es un recipiente vacío que necesita ser colmado de saberes. Sino que, por el contrario, es un sujeto con la unicidad de su bagaje que debe abrirse al conocimiento identificando sus ignorancias y eligiendo sus propios caminos para (re)construirse como prefiera, aún estando fuera del aula.^[26]

Claro, esta tarea no es sencilla ni tiene un resultado garantizado. Tan sólo podemos preparar el escenario esperando que las acciones desempeñadas salgan de la monotonía de las repeticiones que parecen volverse cada vez más cotidianas. No obstante, para ello se vuelve prioritario un fuerte ataque encubierto a elementos constitutivos de un sentido común conducente a mediocridades.

Quizás sea necesario resignificar la idea de que la participación de los estudiantes en las clases puede tener una repercusión negativa si es que hay un error o falta de conocimiento respecto al contenido. Habitar la palabra puede significar, tal vez una invitación a ser expresada en otros espacios. Pero no sólo para decir lo que se piensa a modo de monólogo de alternativas clausuradas sino para entablar relaciones dialógicas en las que las preguntas permitan circular el pensamiento.

La impronta filosófica que intenta nutrir e impulsar a los demás a tener una vinculación amena con el conocimiento, debe hacerlo desde distintos frentes, aunque el de la pregunta (de carácter filosófico)^[27] tendrá un rol preponderante. Entendemos que a través de una actitud interrogativa genuina se arriba al nivel de apertura al que nos referimos antes. Así, se pone de manifiesto el no saber y el impulso erótico^[28] hacia el conocimiento es el que nos conduce al corazón de la filosofía misma. La pregunta filosófica, dirige por sí misma al movimiento del pensamiento filosófico que permite filosofar, no son preguntas para ser respondidas correcta o incorrectamente, tampoco

admiten una única respuesta, sino que, por el contrario, conducen a pensar los fundamentos de aquello que se plantea: ¿Qué es el bien? ¿Qué puedo conocer? ¿Qué es el ser humano? ¿Qué es el amor? son preguntas cuyo rasgo común es la paradoja que produce el solo hecho de formularlas, suponen un ansia de universalidad y al mismo tiempo de individualidad porque incluye a quien la formula. Esta función de la pregunta filosófica, es fundamental en el aula ya que no solo vincula a los contenidos a enseñar, sino que, a partir del ejercicio de ellas, los estudiantes se apropian de los planteos y contenidos trabajados. Allí radica una genuina enseñanza filosófica de la filosofía, esto es, enseñar filosofía, filosofando.

La pregunta filosófica introduce una ruptura, un quiebre con el pensamiento acostumbrado, regular y alcanza el estatuto de extraordinario, inusual o poco frecuente.^[29] Desnaturaliza órdenes, analiza lo obvio, entifica, nomina. El desarrollo del pensar filosófico en una clase de filosofía, supone un ejercicio constante y continuo de este tipo de interrogantes que incluso pueden resultar disruptivos; preguntarse o preguntarnos acerca de que nos vuelve humanos, qué nos define como tales y en todo caso, qué nos diferencia del resto de los seres de la naturaleza; invita al menos a sumergirse en el pensamiento de si hay algo que sea propiamente humano. Si bien los filósofos intentaron responder esta pregunta desde tiempos inmemoriales, no se trata de repetir lo que aquellos pensadores señalaron, de lo que se trata es qué podemos pensar a partir de ellos, hoy, en pleno siglo XXI, ¿qué nos define? o bien, ¿qué no nos define? ¿Por qué hablamos de deshumanización? ¿Qué supone esa pregunta? ¿Qué cualidades humanas estamos negando hoy? ¿A causa de qué? Estas y otras preguntas posibles en una clase de filosofía pueden conducir a pensar al ser humano desde diferentes perspectivas y al mismo tiempo, a pensarnos en tanto humanos, aquí y ahora.

Sólo cuando este tipo de cuestionamiento se asoma y gradualmente cobra mayor presencia es que la filosofía se exhibe con su carácter crítico que “*busca desentrañar la realidad y (...) «separar la paja del trigo», bajo la sospecha de que el mundo no es lo que parece*”.^[30] Podemos pensar que con el enaltecimiento de la palabra se da lugar a la pregunta y esto se constituye como *conditio sine qua non* para un cuidadoso escudriñamiento del mundo y lo que hay en él; algo puramente filosófico.

En este marco se posibilita la aparición de aquello que, durante los últimos años, pero con pocas investigaciones, se empezó a denominar subjetivación filosófica.^[31] Es decir, el atravesar de la filosofía por el sujeto que produce una modificación en su subjetividad. Dicho de otro modo, la alteración producida por el ejercicio del pensamiento filosófico, las relaciones entre el sujeto y el conocimiento repercuten de manera permanente en sus percepciones sobre el mundo y la realidad.

Ahora bien, cabe destacar que este tipo de subjetivación no tiene un límite en cuanto a cantidad de veces en las que se produce ni sobre quiénes. Por un lado, se puede sostener que la metamorfosis producida puede renovarse incontables veces en tanto la filosofía misma en sus ambiciones es multidireccional. Por otro lado, y en relación con lo anterior, es factible afirmar que este proceso de subjetivación filosófica, no sólo encuentra un lugar entre estudiantes sino también entre profesores.

La enseñanza filosófica de la filosofía guarda una destacable potencia transformadora. En ella, que ofrece recursos para el logro de la emancipación intelectual, se encuentran elementos para un cambio humano profundo. Después de todo, lleva a una crítica asidua a toda clase de dogmas y fanatismos. Incluso a todo tipo de postura intelectual en tanto invita a cuestionar basamentos lógico-argumentativos subyacentes a los discursos producidos en general.

En tal sentido, podemos hablar de un docente filósofo, así como de un estudiante filósofo. No entendiendo al filósofo en términos de un ser que encuentra su hábitat natural en la academia como se pensó durante siglos y como algunos intelectuales siguen pensando, sino al modo de un simple ser humano que se ve interpelado por sus experiencias^[32] y que se dispone a hacer su vivencia extensiva a los demás para que adentrarse en el mundo reflexivo.

Manifiesto: expectativas y desafíos

En este punto, conviene atender a las expectativas y desafíos con los que se enfrenta la enseñanza de la filosofía en la actualidad. Por ello, resulta pertinente retomar y pensar preguntas clásicas un tanto generales, pero siempre presentes para el área: “¿Por qué filosofía?, o ¿por qué filosofía, hoy? ¿Por qué desear la filosofía, en este mundo actual?”.^[33] De la mano de ellas se puede pensar sobre el tema que nos compete.

Estas interrogantes son un punto de partida para desarrollar otras que sean más puntuales y acordes al campo educativo. Es importante que pensemos en una filosofía situada e institucionalizada.

Preguntarse por la importancia de la enseñanza de la Filosofía hoy, es encontrar la punta del iceberg, de la gran masa oculta de interrogantes que la sostiene. Supone poner en cuestión el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza, supone la discusión acerca de cuál o cuáles son las perspectivas de la filosofía y de la enseñanza que, implícita o explícitamente, cada profesor lleva al aula e incluso supone la indagación acerca del sentido mismo de la Filosofía en las aulas.^[34]

Tras lo que podría parecer un pequeño conjunto de interrogantes, se esconde un abanico de inquietudes que se acumulan, expanden y diversifican sin cesar. Docentes, estudiantes, estrategias, supuestos, textos y contextos quedan implicados en clave general y disciplinar.

Lo que a primera vista podría parecer simple, con un poco de atención devela su inmensa profundidad y complejidad.

En este sentido, permanece vigente la mirada de autores como Guillermo Obiols que, a principios de siglo, ya veían que el incipiente campo aún tenía muchas aristas y recovecos para pensar y repensar.^[35] Las primeras cuestiones vinculadas a la Enseñanza de la Filosofía en perspectiva filosófica fueron inmediatamente bautizadas con el nombre de clásicas o cuestiones de fundamento y sus pasos aún reverberan con fuerza en las mentes de los filósofos que habitan las aulas.

Aunque claro, volviendo sobre lo que comentamos en el apartado anterior, hay que entender que el filósofo que está en las aulas no se identifica necesariamente con el académico que circula por pasillos universitarios y presta más atención a sus lecturas que al modo en que las comparte. Todo profesor con formación filosófica tiene la posibilidad de ser filósofo independientemente del nivel educativo en el que lleve a cabo el ejercicio de la docencia porque la capacidad de filosofar y volver sobre preguntas filosóficas no es exclusiva de los profesionales de la academia.

Entendemos que la filosofía, dentro de sus posibilidades, puede manifestarse más allá de una mera cuestión contenidista, ya que encierra una potencia transformadora que excede los límites del aula. De esta manera, entendemos que los actores institucionales inmersos en el sistema educativo no son una excepción. De hecho, es interesante retomar las palabras de Leonardo Colella una vez más:

Más allá de transmitir determinados contenidos identificados con la filosofía y su historia, desde un individuo hacia otro, suponemos que la educación en filosofía convoca a los miembros de un encuentro a poner en común y verificar de forma colectiva una actitud vinculada con el filosofar.^[36]

La filosofía puede circular por las aulas bajo distintas formas y con multiplicidad de intencionalidades. Su enseñanza no tiene por qué ser únicamente transmisión de conocimiento. Si bien es cierto que hay estructuras conceptuales que se deben conocer y saber emplear, en ocasiones los textos sólo son el pretexto perfecto para pensar filosóficamente. Probablemente allí radica una parte notable de su valor.

Ante la complejidad de los problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas por la concentración de la riqueza y la pavorosa exclusión social, el crecimiento de los fundamentalismos, los encuentros y los desencuentros entre las culturas, los dilemas éticos derivados del desarrollo científico-tecnológico, los problemas de la democracia, etc., se impone con urgencia la enseñanza de la filosofía como enseñanza de una radical actitud crítica, si queremos que los seres humanos sean dueños de su vida y capaces de pensar y de transformar el mundo que les toca vivir. Sin embargo, con la misma urgencia debe plantearse cómo

enseñar la filosofía, qué clase de aprendizajes promover y otras preguntas conexas.^[37]

Quizá sea lo más atinado decir que el *quid* de una enseñanza filosófica de la filosofía yace en el desarrollo de potencias prácticas y cognitivas que muchas veces se encuentran adormecidas. Pero, ¿en qué sentido? Es claro que, de acuerdo con la teoría, la educación formal brega por la preparación del estudiantado en distintos ámbitos. El problema es que esto no siempre resulta de la manera deseada y lo que se enseña es que el diálogo debe ser silenciado, que las inquietudes por fuera de los programas son molestas y que no es necesario “darle vuelta” a las cosas.^[38]

Ante este tipo de panorama, el espacio destinado a la filosofía se muestra como alternativa disruptiva. Como consecuencia de sus orígenes de hondas raíces rizomáticas, se torna espacio de prácticas nigrománticas que tienen por objeto la resurrección de destrezas e inclinaciones sepultadas por hartazgos e incomprensiones ajenas. Así, con ella se intenta volver a la vida a la duda y a la pregunta, la crítica y el diálogo, la curiosidad y la chispa revulsiva.

En tal sentido, se tiene muy claro el olvido de lo que dio lugar a los conocimientos que circulan con tanta libertad en la actualidad. Más precisamente, se sabe que:

han sido la precipitación, el dejarse arrastrar por las bonanzas económicas, la ausencia de autocontrol y templanza lo que nos ha puesto ante un mundo en el que no queremos reconocernos. [Y que] ese mundo no surgió de la ponderación y el examen sobre lo que se debía hacer para el bien de todos, sino de la desmesura propiciada por mentes atolondradas y no reflexivas.^[39]

El inconveniente es el camino que tiene que tomar la filosofía para lograr que el mundo sane sus males y el sentido común salga de la agonía de la degradación y tienda hacia algún tipo de excelencia. En ese sentido, surgen cuestionamientos sobre las estrategias didácticas para favorecer estas iniciativas, si las características de la evaluación formativa en filosofía deberían ser las mismas que en otras disciplinas,^[40] si una clase debe estar atravesada por el diálogo, el debate o el discurso^[41] y si existen medios para comprobar el conjunto de apropiaciones que toma la forma de subjetivación filosófica.

Abunda la incertidumbre relativa a docentes, estudiantes, el vínculo entre estos y la relación que comparten con los conocimientos. Hay una artillería de preguntas que parecen interminables y a cada paso más complejas. Asimismo, huelga decir que están acompañadas por un único consenso que es parte del ambiente filosófico en general: que probablemente nunca habrá consenso. Se entiende que no hay fórmulas mágicas y que cada afirmación que se haga estará destinada a revisión, crítica y refutación.

Es evidente que el presente del área se mantiene con tantas preguntas como las que había en sus orígenes e incluso, por qué no,

muchas más. Sin embargo, esto se debe tomar a modo de indicador de una labor creciente y rigurosa que en el camino de sus discusiones marca cada vez más lo disciplinar. Si las inquietudes se hubieran mantenido en un estado de pura estaticidad, eso habría significado una paraplejía del pensamiento.

El caso de la situación salteña

Continuando con lo dicho, es interesante observar los cambios que se produjeron en la disciplina a partir de lo sucedido en el contexto salteño. Es decir, a través de la denominación que el campo recibió en los distintos planes de estudio del Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Salta.

Por supuesto, este trabajo genealógico debe iniciar señalando que la carrera objeto de análisis contó con un total de ocho Planes de Estudio, hasta la fecha. No obstante, el primero de ellos (1969) perteneció a la época en la que aún había dependencia de la Universidad Nacional de Tucumán y todavía no se había fundado la Universidad Nacional de Salta, motivo por el cual el Profesorado era parte de una sede.

Como podemos ver en la Resolución N° 777- 80, en este primer Plan de Estudios, la asignatura recibió el nombre de “Organización y Didáctica de la Enseñanza media con práctica de la Enseñanza”. Una denominación que se mantuvo incluso en la modificación implementada en el ‘74 y que de alguna manera parecía dejar de lado la especificidad del área. Podemos notar esto a partir de la ausencia de la palabra “Filosofía”. Se apuntaba a una formación general y de alcance limitado (piénsese en la mención a la enseñanza media).

Luego, en el Plan del ‘75 el espacio se llamó “Conducción del Aprendizaje en el nivel medio y superior con práctica de la Enseñanza”. Allí, en lo nominal, se intentó ampliar el alcance, pero lo específico siguió expresado de manera difusa. Al año siguiente hubo otro cambio. Se empezó a hablar de “Didáctica Especial con Práctica de la Enseñanza”. En cierto modo, en el nombre se desdibujó el alcance y se intentó hacer foco en la peculiaridad de la carrera.

En las modificaciones del ‘80 y del ‘85 se habló de “Metodología de la Enseñanza de la Filosofía y Práctica” y en el ‘92 de “Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Filosofía”. En ambos casos los puntos procedimentales y específicos estuvieron presentes. Hubo mayor definición y la dirección resultó más clara. La única diferencia fue el lugar de la “práctica” que en un primer momento podría haber apuntado a algo más allá de lo estrictamente propio de la filosofía, pero que después se ajustó a esto último.

Como detalles adicionales podemos señalar que en el Plan del ‘80 se establecieron contenidos básicos para las cátedras y para los que correspondían a la “Metodología de la Enseñanza de la Filosofía y Práctica” se señaló: *“a) los fundamentos constitucionales del Sistema*

Educativo Argentino. Su estructuración. b) Manejo de los métodos y técnicas de la enseñanza de la Filosofía y de los distintos elementos de la conducción del aprendizaje a nivel secundario, terciario y universitario”.^[42] Además, en el Plan del ‘92 se habilitó el título intermedio de Profesor para la Enseñanza Media y Terciaria en Filosofía.

En el último cambio, el del año 2000, hay quienes consideran que “*ni siquiera se discutió debidamente. Hubo apatía, indiferencia, muy poca participación por parte de la comunidad filosófica de la Universidad. Fue más bien cosa de técnicos que de líneas filosóficas o proyectos políticos*”,^[43] lo cierto es que hubo algunas modificaciones valiosas. Se retiró el título intermedio que había en el Plan anterior y el espacio pasó a llamarse “Didáctica Especial, Observación y Prácticas de la Enseñanza de la Filosofía”. Nominalmente se reforzó la idea de especificidad y se trató de describir a fondo el tipo de trabajo al que se debía abocar la cátedra. Según los contenidos mínimos establecidos, su propósito debía orientarse a la:

tematización acerca de estrategias didácticas y metodológicas de la enseñanza de la Filosofía en la EGB 3 y la educación polimodal, en el marco de los diseños curriculares, de acuerdo a las pautas de la reforma educativa, con un enfoque descriptivo, evaluativo y crítico.^[44]

Con el paso del tiempo se produjo toda una serie de cambios con respecto a la referencia del espacio dedicado a la enseñanza de la filosofía. De manera gradual, y en consonancia con los cambios de marea que se produjeron en el campo de la enseñanza en general, hubo ajustes que trataban de indicar mejor el norte que se debía seguir y cómo el espacio no quedaba reducido a una mera didáctica general omniabarcativa.^[45]

En la siguiente tabla (Tabla 1) se puede observar con detalle cómo es que se produjeron algunos de los cambios señalados:

Tabla 1

Año del Plan de Estudios	Denominación de la asignatura
1969	Organización y Didáctica de la Enseñanza media con práctica de la Enseñanza
1974	Organización y Didáctica de la Enseñanza media con práctica de la Enseñanza
1975	Conducción del Aprendizaje en el nivel medio y superior con práctica de la Enseñanza
1976	Didáctica Especial con Práctica de la Enseñanza
1980	Metodología de la Enseñanza de la Filosofía y Práctica
1985	Metodología de la Enseñanza de la Filosofía y Práctica
1992	Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Filosofía
2000	Didáctica Especial, Observación y Práctica de la Enseñanza

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, es necesario mencionar que el gran escollo que se presenta en todos estos cambios, es que la cátedra siempre se consideró como parte de un bloque de materias pedagógicas. Jamás se hizo un cambio en su consideración pese a las nuevas corrientes de pensamiento que empezaron a aparecer en el último quinto del siglo pasado. Nunca se consideró que fuera posible incluirla dentro del grupo de asignaturas problemáticas.

Por supuesto, es imprescindible revisar lo sucedido con los programas de la materia luego de los años '80 para percibir con mayor detalle las micro modificaciones que se generaron. De este modo, a partir de un análisis detenido se podría decir que en el período de tiempo que va desde 1985 a 1992 se ven con claridad los primeros

pasos de la disciplina filosófica en construcción^[46] a partir de cuatro puntos:

En primer lugar, una selección de contenidos que es general y orientada a cuestiones estrictamente pedagógicas (planificación, objetivos, evaluación, etc.), presenta algunos rasgos vinculados al sujeto del aprendizaje (el adolescente) y rasgos generales del *educador*.

En segundo lugar, algunas unidades referidas a los hábitos que se estima que deben fomentarse en la enseñanza de filosofía (vocabulario, análisis, síntesis e interpretación de textos en general, etc.).

En tercer lugar, y en consonancia con la denominación que recibía el espacio en aquella época, una única unidad final relacionada a los *métodos de la filosofía*, que en realidad contiene cuestiones generalistas y que se intentan vincular con un enfoque histórico filosófico, pero no problemático.

Finalmente, la presencia de bibliografía general y escasa. No supera más de veinte textos sugeridos, entre los que se destacan nada más que algunos vinculados a la didáctica de la filosofía.

Recién en el programa perteneciente a 1989 se nota un cambio significativo. Es ahí cuando comienzan a incorporarse materiales bibliográficos de producción de la docente a cargo de la cátedra y del equipo de docentes- investigadores de la Universidad de Buenos Aires: Guillermo Obiols, Eduardo Rabossi, Cristina Gonzalez y Nora Stigol.

Luego, en 1990, se suman las producciones teóricas de Martha Frassinetti de la Universidad de Buenos Aires y nuevas publicaciones de Guillermo Obiols. Además, las unidades temáticas en las que se organiza el programa van realizando un viraje filosófico marcando los vínculos entre la filosofía y la escuela media, los abordajes de la enseñanza de la filosofía, el aprendizaje de la filosofía y los métodos de enseñanza filosóficos.

Sin embargo, cabe destacar que recién a partir del Plan de Estudios de 1992 y con los programas de 1993 hacia delante se incorpora una mayor cantidad de desarrollos teóricos nacionales y locales orientados a una enseñanza filosófica de la filosofía. Así, como efecto aledaño, los programas muestran un crecimiento importante en cuanto a su nivel de organización de contenidos y material bibliográfico.^[47]

Este aumento de producción es coincidente con el cambio de políticas educativas que atraviesa la Argentina. En ese entonces surge la Ley Federal de Educación N° 24.195 y con ella las transformaciones que se siguen son pensadas y trabajadas por el equipo de cátedra. De hecho, puede observarse en los programas que van desde 1995 al 2002 la incorporación de una unidad dedicada al tratamiento de la *Filosofía en el marco de la nueva Ley Federal de Educación* a partir de la cual se analiza no sólo la ley, sino también los contenidos básicos comunes, la inserción de la filosofía en la nueva estructura del sistema educativo: EGB 3 y en Polimodal.

Estos cambios en los programas van acompañados de la modificación del Plan de Estudios del año 2000 y la nueva denominación de la asignatura. Desde ese momento enseñar filosofía ya no se trata de una cuestión únicamente metodológica, sino de un tema mucho más complejo atravesado por múltiples aspectos. De esta manera, a partir del año 2006 y hasta la actualidad, se incorporan unidades en las que se entretajan cuestiones propias del marco legal normativo asociado con la enseñanza en general y haciendo foco en la situación de la filosofía en particular, junto con toda una serie de discusiones filosófico-problemáticas en torno a la enseñanza de la filosofía.

De lo señalado hasta aquí en lo referente a planes de estudios y a los programas que hemos analizado se sigue que, paulatinamente, la enseñanza de la filosofía dejó de ser una simple yuxtaposición de conocimientos filosóficos adquiridos por un lado y técnicas de enseñanza por otro, para constituirse como un importante área de pensamiento e innovación, un espacio en el que es dable pensar la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico necesario de ser tratado y trabajado al interior de la filosofía misma.

En la actualidad, pese a que no hay un nuevo Plan de Estudio que haga justicia a la consideración de enseñanza de la filosofía imperante, se sabe que hay otra percepción. Los tópicos del área son problemáticos y no una simple cuestión de educadores. Así, también se entiende que la formación docente implica una importante preparación en el terreno investigativo.

Con respecto a esto último, es provechoso recuperar algunas consideraciones de Elena Teresa José. Según explica:

no se puede enseñar lo que uno no ha investigado. No se pueden repetir contenidos sin haberlos seleccionado, interpretado, apropiado, elaborado, adaptado para ese grupo de alumnos, integrado con otros conocimientos o experiencias anteriores; sin haberles dado una coloración personal, y aunque estas últimas operaciones pertenecen al campo de la didáctica, el docente debe tener criterios metodológicos de investigación para llevarlas a cabo. Investigación no es sólo el aporte en producción de conocimientos disciplinares, sino también hay una investigación - acción que permite innovar en el aula. Docencia e investigación se retroalimentan.^[48]

Con los cambios que se produjeron en el campo de la enseñanza en general y con la filosofía en particular, las maneras de entender el rol del docente y su preparación sufrieron una metamorfosis. Se dejó de entender que quien elegía dedicarse a las aulas tenía que ser un mero reproductor y evaluador de reproducciones. Se empezaron a vislumbrar otras potencias con efectos y alcances diferentes. Docencia e investigación pasaron a ser anverso y reverso de una misma moneda.

Claro, esta nueva visión implicó un cambio en los perfiles profesionales y abrió las puertas a nuevos problemas a tratar en la agenda de las comunidades filosóficas. Entre ellos, como se podría

esperar, el de la estructuración de carreras que garanticen cierto grado de idoneidad. En definitiva, la preparación del profesor parece alinearse cada vez más con la del licenciado, aunque esto no suceda al revés.

Con respecto a lo anterior, sucede que, muchas veces, al interior de ciertos imaginarios populares y académicos, se establecen asociaciones directas entre los profesores con la docencia (en términos de repetición de contenidos) y los licenciados con la investigación (los que filosofan verdaderamente). Se admite que las tareas no son excluyentes, pero asimismo se piensa que el desenvolvimiento por fuera del fuerte formativo es algo brusco y tosco. Por supuesto, esto se discute cada vez más.

No se puede decir que quien opta por una licenciatura en filosofía tenga conocimientos y reflexiones pedagógicas más allá de las que pueda adquirir por cuenta propia. No obstante, se sabe que quien elige seguir un profesorado en filosofía tiene que cursar asignaturas problemáticas y que, a la postre de su carrera, cuenta con un espacio como el de la enseñanza de la filosofía en el que lo pedagógico y lo problemático se articulan brindando preparación para la investigación. Siendo este el caso, se puede apreciar cierta disparidad en las preparaciones que cada quien recibe.

Lo que debemos discutir ahora es si quien se aboca a la filosofía en cualquiera de sus caminos puede ser considerado filósofo. Esto, naturalmente, teniendo en cuenta miradas un tanto pesimistas como la de Cerletti cuando afirma que:

quien se dedica hoy a la filosofía, por ejemplo, no es un filósofo sino un investigador que ha objetivado científicamente un área de estudio, recortada y precisa, a la que dedica íntegramente su tiempo como exégeta o filólogo. La filosofía no aborda más las grandes preguntas sobre el mundo o la vida; se dedica a los interrogantes muy específicos del saber ultraespecializado, del mismo modo en que lo hacen las ciencias exactas o naturales.^[49]

Claro que este tema puede resultar en un desarrollo muy extenso e iría más allá de los propósitos iniciales de este trabajo. Sin embargo, estimamos que su mención no debe pasar desapercibida. En vistas de ello, no profundizaremos mucho más, tan sólo diremos que esto formará parte de los debates que se tendrán que sostener para favorecer a las nuevas generaciones.

A modo de cierre

El campo de la didáctica fue objeto de una multitud de debates en las últimas décadas. Como consecuencia de ello, se trazó una división entre didácticas generales y específicas, entendiendo a estas últimas en términos de puntos de encuentro entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. Cada una de ellas con sus propios abordajes y

particularidades en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de la didáctica de la filosofía sucedió algo bastante interesante. Para empezar, en sus inicios no se la recibió de la mejor manera. Al comienzo, se consideraba que era parte de un conjunto de prácticas desdeñables en las que se rebajaba el contenido del área para volverlo más comprensible a gente con una capacidad intelectual todavía muy incipiente. Además, se pensaba que era un asunto de pedagogos y que ningún filósofo que se preciara de ser tal se ocuparía de ella.

Por supuesto, con los años la situación fue cambiando. Hubo filósofos que se sintieron interesados por resucitar viejas interrogantes que se dirigían a las posibilidades de enseñanza de la filosofía y del filosofar. A partir de allí empezaron a cambiar las lentes con las que se contemplaba a la didáctica y gradualmente se entendió a la enseñanza de la filosofía como parte del *corpus* de problemas filosóficos contemporáneos.

De esta manera se desplegó todo un arsenal de preguntas incapaces de ser respondidas sin dar a luz a otras más. Se renovó el contacto con los orígenes de la filosofía, pero irónicamente, en relación con un tema que gran parte de la comunidad filosófica desdeñaba. Se inauguró un gesto filosófico que se trató de negar al interior de la propia filosofía, pero que supo encontrar adeptos que lo ayudaron a magnificarse y florecer.

Surgieron preguntas acerca del qué y el cómo enseñar filosofía en el aula. Se formularon cuestionamientos sobre las capacidades filosóficas de los docentes y estudiantes, sobre qué tipo de aprendizajes eran relevantes así como los modos de seguirlos y evaluarlos, sobre los medios que se podían emplear para favorecer el desarrollo de una actitud que trascendiera el aula y numerosos temas que piensan a la filosofía y su enseñanza poniendo el acento en su carácter filosófico. Fueron muchas las inquietudes y las respuestas que ante ellas adquirieron un carácter aporético.

Como es propio del elemento filosófico, el disenso se tornó imperante. Se dibujaron y definieron distintas perspectivas, cada una con un enfoque particular. Aunque, cabe destacar, con un propósito similar: hacer un quiebre con antiguos modelos reproductivistas y embrutecedores. Dicho de otra manera, se buscaba generar una problematización que permitiera que la filosofía se manifestara con toda su fuerza.

Como dijimos, estos cambios, no solo afectaron al estudiantado sino también a los propios docentes. Después de todo, se entiende que los procesos de subjetivación filosófica que pueden alterar (en un sentido benéfico) el curso del pensamiento contribuyendo al desarrollo de una mirada y una actitud, son puramente horizontales y pueden atravesar a todos los participantes del espacio áulico.

La filosofía, tratada por lo que verdaderamente es, se pasa a entender en términos de facilitadora de puntos de inflexión en el mundo mental de los sujetos. Da lugar a cambios sustanciales en los modos de percibir la realidad e incide directamente en sus formas de procesarla. Un acto que, como se desarrolló en apartados anteriores, puede producirse en reiteradas ocasiones y con distintos grados de intensidad.

Sin embargo, es claro que para que esto suceda, los espacios en los que deben asentarse, reforzarse y mejorarse estas concepciones relativas a la filosofía y su enseñanza, es en las universidades. En ellas se dan los primeros hábitats del conocimiento que tienen que reconocer, valorar, legitimar e instaurar las modificaciones de diverso orden que se fueron dando como el resultado de un lento proceso desde la década de los '80. Sólo con eso pueden resonar los ecos de cambios profundos que permitirían a la filosofía (y su enseñanza) tener un lugar en la sociedad que no sea simplemente figurativo o nominal.

Las carreras de filosofía pertenecientes a las universidades deben dejar a un lado los resabios de su resistencia epistémica inicial. Los planes de estudio deben reconocer las potencias de una enseñanza de la filosofía entendida como problema filosófico y no continuar relegando su existencia a un espacio marginal bajo la denominación de pedagógico o bajo la consideración del área de la enseñanza de la filosofía como “hija bastarda”. Es indispensable esta primera transformación desde lo institucional para un despliegue formativo otro.

Como se pudo ver, en el caso del Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Salta se produjeron modificaciones con el paso del tiempo. Tanto los planes de estudio como los programas dedicados a la cátedra encargada de la enseñanza de la filosofía fueron modificándose. Junto con los cambios realizados para referir a la cátedra se gestaron otros, aunque de índole contenidista y estructural.

Es innegable que hubo avances que se siguen difundiendo y expandiendo. No obstante, esto debe ser tomado como el simple inicio de una tarea que no se puede detener. Todavía es necesario revisar prácticas y teorías, bosquejar posibles alternativas para mejorar la enseñanza de la filosofía y reflexionar sobre consideraciones anquilosadas y naturalizadas que aún hoy se aceptan sólo porque sí.

Aún quedan ciertas discusiones por continuar y otras tantas que se deben empezar. El conformismo no es una opción. La quietud intelectual no es una alternativa así como tampoco lo es la aceptación de una tradición desactualizada. Es indispensable construir un andamiaje argumentativo sólido que permita que la filosofía demuestre su valor, no sólo para contextos educativos institucionales sino para formaciones humanas integrales.

El profesor de filosofía debe pensarse a sí mismo como filósofo. Pero más allá de ello, debe disponerse a filosofar y a encender chispas

cognitivas en el aula que generen actitudes de tono similar. Caso contrario, se podría decir que el declive de la filosofía sería imparable y que la crítica, la inquietud, el cuestionamiento y el pensamiento filosófico estarían condenados a la degeneración y a un mayor peligro de extinción.

Si el cambio no sucediera, el invasivo espíritu consumista del mundo contemporáneo ganaría otro espacio y una importante trinchera defensiva de la preservación de la humanidad, sería destrozada. Se perdería parte de lo humano y posiblemente, imperaría un afán de funcionalidad y practicidad propio de autómatas programados, incapaces de pensar por sí mismos y nada más que dispuestos a acatar una voluntad otra, en definitiva, sujetos sujetos, condenados a la inmediatez y a la docilidad de la aceptación de su propia pasividad.

Notas

- [1] Véase Fenstermacher, Gary (1989), *Enfoques de la Enseñanza*, Editorial Amorrortu.
- [2] Por supuesto, no se desconoce que Fenstermacher no fue el único que se involucró con discusiones que favorecieron estos cambios. Simplemente se pone al autor como una de las referencias ilustrativas más importantes de su época.
- [3] Véase Gadamer, Hans-Georg (2003), *Verdad y método I*. España, Sígueme; Grondin, Jean (2008), *¿Qué es la hermenéutica*, España, ed. Herder; Gama, Luis Eduardo (2021), “El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer”, *Escritos*, n° 62, pp. 17-32. En línea: <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02> [Consulta: 12/04/23].
- [4] Véase Comenio, Juan Amos (1997), *Didáctica Magna*, México, Porrúa.
- [5] Véase Ley 24.195. Ley Federal de Educación (29 de abril de 1993). En línea: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>. [Consulta: 27/04/23].
- [6] Véase Camilloni, Alicia (2007), “Didáctica general y didácticas específicas”. En Alicia Camilloni, (comp.), *El saber didáctico*, Paidós, pp. 23-40.
- [7] Véase Coria, Adela (s.f.). “Didáctica”. En Ana María Salmerón Castro; Blanca Flor Trujillo Reyes; Azucena del Huerto Rodríguez Ousset y Miguel de la Torre Gamboa (coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. En línea: <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=D&id=50> [Consulta: 27/04/23].
- [8] Véase Rabossi, Eduardo (1984), “Enseñar filosofía y aprender a filosofar”, *Cuadernos de Filosofía y Letras*, vol. VII, n° 3-4; Obiols, Guillermo y Frassinetti, Martha (1991), *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Argentina, A-Z Editora; Obiols, Guillermo y Rabossi, Eduardo (comps.) (1993), *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*, Centro Editor de América Latina.
- [9] Como evidencian los programas de aquel entonces, durante tiempos de Dictadura los temas tratados por la filosofía tendían a una corriente fundamentalmente analítica que se abocaba a un análisis lógico del lenguaje, dejando de lado cualquier discusión de tintes continentales.
- [10] Colella, Leonardo (2020), “La enseñanza de la filosofía en Argentina: de la consolidación de un campo especializado a los bordes de la institucionalidad”, *Revista Paideia, Revista de filosofía y didáctica de la filosofía*, n° 115, año XL, pp. 109-118. En línea: <https://sephi.es/paideia-115/>
- [11] Véase Kant, Immanuel (2010), *Crítica de la Razón Pura*, Ed. Gredos.

- [12] A propósito de esto es prudente recordar la creación del Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía que nucleó a diferentes profesores-investigadores y que favoreció el debate sobre la Filosofía y su enseñanza, en cuyo marco se organizaron Coloquios internacionales sobre Enseñanza de la Filosofía.
- [13] Véase Khun, Thomas (2004), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- [14] Si bien se podría mencionar a Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación (Argentina), Paideia: revista de filosofía y didáctica de la filosofía (España), Childhood and Philosophy (Brasil) y Pensar juntos. Revista Iberoamericana de Filosofía con Niños (España), no es que se puedan encontrar muchos más casos.
- [15] Véase Rabossi, Eduardo (2008), *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis*, Argentina, Gedisa.
- [16] Huelga decir que aquí no se toma a “clásico” como sinónimo de “antiguo” sino como parte de lo tradicionalmente aceptado y estudiado
- [17] Respecto a esta idea, es importante considerar que la idea de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico empieza con Alejandro Cerletti. Según él, el acto de enseñar filosofía se puede considerar como una cuestión propiamente filosófica debido a que esto “involucra una toma de posición frente a la filosofía y al filosofar”. Hay una reflexión de fondo que requiere clarificación para llevar a cabo una toma de decisiones. Cerletti, Alejandro (2008), *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Argentina, El Zorzal, p. 60.
- [18] Obiols, Guillermo (2002), *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Fondo de Cultura Económica, p. 57.
- [19] Véase Chevallard, Yves (1978), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Ed. Aique.
- [20] Esto se puede notar nada más viendo la cantidad de eventos académicos producidos en las últimas dos décadas. Algunos, ya sea de filosofía o educación a grandes rasgos, brindando pequeños espacios a mesas temáticas dedicadas a la enseñanza de la filosofía. Otros, los más recientes, totalmente abocados a ella y sus subtemas.
- [21] Véase Colella, Leonardo (2020), “¿Qué es la enseñanza de la filosofía?” [Video], YouTube. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=nRIDY1vDTQ4>.
- [22] Véase Cerletti, Alejandro, 2008, Ob. Cit., p. 15.
- [23] Véase Comte-Sponville, André (2017), *Invitación a la filosofía*, España, Paidós.
- [24] Es importante tener en cuenta que en Argentina los espacios destinados a la filosofía son sumamente reducidos. Son muy pocas las

instituciones que la tienen en nivel primario como espacio obligatorio. En el nivel secundario, aunque está la obligatoriedad, es en un sólo año y con escasas horas. En el nivel superior no universitario sólo los profesorados la tienen en su formación general y con un dictado de apenas un cuatrimestre y en el nivel universitario la situación no es mucho mejor.

- [25] Véase Jaspers, Karl (1953), *La Filosofía*, Fondo de Cultura Económica; Cerletti, Alejandro y Kohan, Walter (1997), *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*, Argentina, Universidad de Buenos Aires.
- [26] Véase Recalcati, Massimo (2016), *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, España, Anagrama.
- [27] Véase Gauna, Romina, 2010, Ob. Cit.
- [28] Véase el discurso de Sócrates en Platón (1988), “Banquete”. En *Diálogos III*. Buenos Aires, Gredos.
- [29] Véase Cerletti, Alejandro, 2008, Ob. Cit.; Susnik, Martín (2016), “Filosofía: ¿amor a la pregunta?”, *Con-textos*, Año 4, n° 6, pp. 32-41. En línea: https://issuu.com/superiorlapaz/docs/con-textos._pensamos_la_educaci_n_cb9aede_1205843 [Consulta: 27/04/23]; Gauna, Romina (2010), “Acerca de la centralidad de la pregunta en filosofía”. En *Pensar en comunidades. IV Jornadas de Filosofía*, Argentina, EUNSa, pp. 37-43; José, Elena Teresa (2017), *El pensamiento crítico y la filosofía. Cuestiones acerca de su enseñanza e investigación*, Argentina, Universidad Nacional de Salta.
- [30] José, Elena Teresa, 2017, Ob. Cit., pp. 89.
- [31] Se habla así sobre este concepto dado que tiene menos de una década de uso y que fue explicitado en muy pocas publicaciones. De hecho, el único antecedente escrito del que tenemos conocimiento es una compilación de artículos publicada durante el 2023. Véase Gauna, Romina y Elías, Carlos (comps.) (2023), *Enseñanza de la filosofía, procesos de subjetivación filosófica y bimodalidad*. Argentina, EUNSa.
- [32] Véase Gallo, Silvio (2015), “Pistas de un ‘método regresivo’ para la enseñanza de la filosofía”. En Alejandro Cerletti y Ana Claudia Couló (coords.), *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*, Argentina, Noveduc, pp. 33-44.
- [33] Cerletti, Alejandro (2020), “El deseo de filosofía y la reflexión sobre el presente”. En *Ensayos para una didáctica de la filosofía*, Argentina, NEFI, p. 34.
- [34] Gauna, Romina (2023), “Epílogo. Filosofía, enseñanza de la filosofía y presente histórico: una relación casi necesaria”. En Romina Gauna y Carlos Elías (comps.), *Enseñanza de la filosofía, procesos de subjetivación filosófica y bimodalidad*, Argentina, EUNSa, p. 67.
- [35] Véase Obiols, Guillermo, 2002, Ob. Cit.

- [36] Colella, Leonardo (2019), “Compromiso, riesgo y coraje en la tarea de enseñar filosofía”. En *Lenguajes de la filosofía. Cuerpos, comunidades, experiencia*, Argentina, Qellqasqa, p. 38.
- [37] Obiols, Guillermo, 2002, Ob. Cit., p. 13.
- [38] Si bien hay diversas disciplinas abocadas a generar una buena vinculación con el conocimiento, ese acto tiene que ver con un conocimiento específico, dentro de un marco de interés delimitado. Las preguntas más allá de esos límites se ven restringidas u omitidas. La particularidad de la filosofía (enseñada de manera filosófica) tiene que ver con un exceder aquello. Dado que su objeto de estudio tiene que ver con la realidad en su conjunto, es mucho más abarcadora y estimula inquietudes multidireccionales mientras invita a un amor integral hacia todo tipo de saber.
- [39] Camps, Victoria (2017), *Elogio de la duda*, Arpa, p. 14.
- [40] Se puede encontrar interrogantes y planteos sumamente notables sobre la evaluación formativa a grandes rasgos en aportes como los que brindan Graciela Cappelletti y Rebeca Anijovich. Véase Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2022), *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas*, Argentina, Ateneo.
- [41] A propósito de esto, es interesante observar las reflexiones que Gonzalo Scivoletto plantea acerca del tema, mientras retoma los aportes de Gadamer. Véase Scivoletto, Gonzalo (2020), “Diálogo, debate, discurso: una aproximación tipológica enredada en la praxis educativa”, *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*, vol. 5, n° 1, pp. 1-13. En línea: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3487> [Consulta: 22/04/23].
- [42] Universidad Nacional de Salta (1980). Resolución CS N° 777-80, pp. 5.
- [43] José, Elena Teresa (2001), “Conocimiento y educación. Dos planes de estudio de la Carrera de Filosofía de la U.N.Sa”, *Temas de Filosofía*. Centro de Estudios Filosóficos de Salta, p. 103.
- [44] Universidad Nacional de Salta (2018). Resolución CS N° 044/18, pp. 6.
- [45] A propósito de esto, puede ser interesante observar que la cátedra de Didáctica General pasó a formar parte de la formación de los profesores en filosofía recién a partir del Plan de Estudios de 1992. Antes de esto, el contenido didáctico estaba concentrado en una única cátedra que es de la que se viene hablando.
- [46] Esto es, cuando aún no tenía el componente propiamente filosófico y se entendía como una cuestión pedagógica más.
- [47] En relación con esto último es notable la presencia de una gran producción teórica como resultado de investigaciones y un importante número de documentos elaborados por el equipo de cátedra.

- [48] José, Elena Teresa (2000), “La formación del graduado universitario en filosofía”, Temas de Filosofía. Centro de Estudios Filosóficos de Salta, p. 91.
- [49] Cerletti, Alejandro, 2020, Ob. Cit., p. 36.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12778923009>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Romina Analía Gauna, Carlos Tomás Elías

**LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA:
CAMPO DE RECHAZOS E IGNORANCIAS
PHILOSOPHICAL TEACHING OF PHILOSOPHY: FIELD
OF REJECTIONS AND IGNORANCE**

Andes

vol. 35, núm. 1, p. 238 - 265, 2024

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y
Humanidades, Argentina

andesportalderrevistas@rectorado.unsa.edu.ar

ISSN: 0327-1676

ISSN-E: 1668-8090