



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica

de Colombia

Colombia

Bernal Escobar, Isabel  
ENSEÑAR Y APRENDER FILOSOFÍA EN LA SINGULARIDAD DE LAS  
INTERACCIONES COTIDIANAS

Praxis & Saber, vol. 4, núm. 7, enero-junio, 2013, pp. 119-140  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248391007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Isabel Bernal Escobar

Magíster en Educación y  
Desarrollo Humano  
Profesora Programa de  
Filosofía de la Universidad de  
Quindío  
Grupo de Investigación  
*SOFOS, Enseñabilidad de la  
filosofía*  
ibernal@uniquindio.edu.co

## Artículo de Reflexión

Recepción: 14 de noviembre de 2012  
Aprobación: 24 de febrero de 2013

# ENSEÑAR Y APRENDER FILOSOFÍA EN LA SINGULARIDAD DE LAS INTERACCIONES COTIDIANAS<sup>1</sup>

## Resumen

Este escrito describe las posibilidades o limitaciones que se ponen en juego cuando enseñamos filosofía desde lo que entendemos por esta actividad y desde las formas de asumir los patrones de interacción social, configurados por relaciones de discurso, saber, poder y deseo. Su propósito es hacer visibles las prácticas que tienen lugar cuando profesores, estudiantes y filósofos (a través de su producción) se encuentran en los espacios académicos de formación profesional, donde filosofar toma formas y sentidos diferentes en tanto no admite concepciones y discursos hegemónicos ni la ausencia del pensar. Aprender filosofía ocurre en esta trama.

**Palabras clave:** aprender filosofía, enseñar filosofía, patrones de interacción social, interacciones cotidianas, filosofía y experiencia.

1 En este artículo se retoman algunos aspectos del informe final del proyecto de investigación titulado *La enseñabilidad de la filosofía en las interacciones entre el hacer filosofía del filósofo, del docente y del estudiante en el programa de Filosofía de la Universidad del Quindío*, realizado por el grupo *SOFOS, enseñabilidad de la filosofía*, en el cual se plantea como problema el entramado de relaciones que se dan en los espacios académicos de este programa de filosofía, para hacer visibles las interacciones, sentidos e intencionalidades que lo configuran y los supuestos que lo direccionan.

## TEACHING AND LEARNING PHILOSOPHY IN THE DAILY INTERACTION SINGULARITY

### Abstract

This writing describes the possibilities and the limitations that are brought into play when teaching philosophy from what we understand of this activity, and from the ways to assume the social interaction's patterns, configured by speech, knowledge, power and desire relationships. The purpose is to make visible the practices that take place when teachers, students and philosophers (throughout their production) meet in academic sceneries of professional training, where philosophizing takes different ways and senses in so far as it doesn't accept hegemonic conceptions and speeches, nor the absence of thinking. Learning philosophy happens within this frame.

**Keywords:** learning Philosophy, teaching Philosophy, social interaction's patterns, daily interactions, Philosophy and experience.

### ENSEIGNER ET APPRENDRE LA PHILOSOPHIE DANS LA SINGULARITÉ DES INTERACTIONS QUOTIDIENNES

### Résumé

Ce texte décrit les possibilités ou limitations qui sont mises en jeux, lorsque nous enseignons la philosophie, selon ce que nous comprenons par cette activité et selon les formes d'assumer les patrons d'interaction sociale, configurés par des relations de discours, connaissance, pouvoir et désir. Son propos est de rendre visible les pratiques qui ont lieu lorsque

les professeurs, étudiants et philosophes (au travers de leur production) se retrouvent dans des lieux académiques de formation professionnelle, où philosopher prend des formes et des sens différents, dès lors qu'il n'admet pas de conceptions et de discours hégemôniaux ni l'absence de la pensée. Apprendre la philosophie a lieu dans ce sens.

**Mots clés:** apprendre la philosophie, enseigner la philosophie, patrons d'interaction sociale, interactions quotidiennes, philosophie et expérience.

## ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA NA SINGULARIDADE DAS INTERAÇÕES COTIDIANAS

### Resumo

O texto descreve as possibilidades ou limitações que se põem em jogo desde o que entendemos por ensinar filosofia e desde as formas de assumir os padrões de interação social, configurados pelas relações de discurso, saber, poder e desejo. Seu propósito é fazer visíveis as práticas que acontecem quando professores, alunos e filósofos (através da sua produção) se encontram nos espaços acadêmicos de formação profissional, onde filosofar toma formas e sentidos diferentes, pois não admite entendimentos e discursos hegemônicos nem a ausência do pensar. Aprender filosofia ocorre nesta forma.

**Palavras chave:** aprender filosofia, ensinar filosofia, padrões de interação social, interações cotidianas, filosofia e experiência.

## Introducción

Asumir como problema el enseñar filosofía conlleva una reflexión filosófica acerca de lo que se vive, se hace y se produce en los espacios donde se enseña y aprende a filosofar, establecidos en los diseños curriculares de los programas que ofrecen esta disciplina como opción profesional. Este es un asunto que compete e interpela no solo al docente, sino también al estudiante y a la institución, en tanto están en juego la formación y el desempeño de los filósofos que se enfrentan a nuevas situaciones en las sociedades del conocimiento y a contextos plurales que se transforman rápida y continuamente.

El enseñar filosofía se configura y reconfigura permanentemente en la singularidad de las interacciones de distinto tipo que se dan entre profesores y estudiantes, y entre ellos y los filósofos a través de los textos filosóficos; interacciones no aisladas del contexto sociocultural y político ni de las prácticas educativas. Por esta razón, las cuestiones acerca del enseñar y aprender filosofía son asuntos que no se resuelven solo con diagnósticos centrados en la formación académica de los docentes, las capacidades individuales de profesores y estudiantes, la pertinencia de los diseños curriculares o la adopción de modelos pedagógicos, entre otros; remiten a la complejidad de lo que hacemos en la cotidianidad del aula, generalmente inadvertido. La pregunta es: ¿qué acontece cuando enseñamos filosofía?

Este artículo se acerca a una respuesta, sin pretender un modelo, sino mediante la descripción de las posibilidades o limitaciones que se generan en las prácticas cotidianas que realizamos cuando enseñamos filosofía. Estas actividades se dimensionan desde lo que entendemos por filosofía y desde las formas como asumimos los patrones de interacción social de tipo educativo, caracterizables empíricamente y que subyacen a las prácticas académicas en filosofía.

## Lo que entendemos por filosofía

Filosofar, actividad del filósofo, está en la trama del mundo y de la vida, construye redes de conocimiento en interacciones con saberes y organizaciones diversas como la ciencia, la sociedad, el mundo, la política, la investigación, el arte. La filosofía como forma de vida se despliega en

nuestras acciones e involucra todo aquello que constituye la vida misma: actitudes, deseos, saberes, sentimientos, afectos, conocimientos, pasiones, cuerpo, relaciones con los otros y lo otro. La filosofía acontece como experiencia, como “eso que me pasa” en las complejas relaciones con el mundo, los otros y lo otro, es decir, con algo que no es de mi propiedad, con algo distinto a mí pero que me afecta y me transforma.

“Algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni por mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad (Larrosa, 2009: 14).

La experiencia implica relacionarme con un acontecimiento exterior a mí, pero el lugar de la experiencia soy yo, es en mí donde se da la experiencia. En esta relación, lo que me pasa me perturba, no lo que pasa a mí alrededor y solamente observo. *“Si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida”* (Larrosa, 2009: 17).

No hay experiencia en general. Cada quien vive “eso que le pasa” de manera singular y única. El lugar de la experiencia es el sujeto, no como entidad metafísica, sino como alguien singular y situado que se expone y deja afectar por lo otro en una relación irrepetible, siempre nueva y diferente. *“La experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio”* (Larrosa, 2009: 16).

“Eso que me pasa” está ligado a los procesos de subjetivación en tanto un sujeto situado se construye en las relaciones con su mundo, el otro, lo otro, incluida la actividad filosófica. Esta mirada de la experiencia reconoce el carácter único y contingente de un sujeto que no es atemporal ni ahistorical, que se hace en la particularidad de lo situado, con sus acciones, sus vivencias, sus emociones; es decir, rompe con concepciones que pretenden dar cuenta de totalidades o esencias fijas y eternas. La filosofía como “lo que me pasa” conlleva *“una visión de la subjetividad”*

*que está producida históricamente, donde los sujetos se construyen a sí mismos mediante técnicas y se desplazan a través de infinitas y múltiples posicionalidades que les sujetan” (Rifá, en Zuluaga et ál., 2005: 280).*

Filosofar y enseñar a filosofar se asumen en serio cuando se vive como experiencia, como “eso que me pasa”, me afecta y me transforma. Cada uno de nosotros se hace sujeto en el ejercicio de la filosofía; desde esta experiencia se ve, se escribe, se narra, se expone, cuida de sí, piensa y vive. Desde esta mirada, los textos filosóficos, los modelos pedagógicos o las estrategias didácticas utilizadas para enseñar y aprender filosofía me forman y transforman; no son agregados o anexos a mí, ni a las actividades que realizo en el aula.

Enseñar filosofía es realizar una actividad filosófica en la que el profesor se expone a otros con sus conocimientos, intereses, deseos y necesidades; en y con ella se hace filósofo. En esta perspectiva se visualizan el pensar y la creación de conceptos como tareas que proponen Deleuze y Guattari a la filosofía:

Los planos hay que hacerlos, y los problemas, plantearlos, del mismo modo que hay que crear los conceptos [...] Por supuesto, los conceptos nuevos tienen que estar relacionados con problemas que sean los nuestros, con nuestra historia, y sobre todo con nuestros devenires. ¿Pero qué significan conceptos de esta época o de una época cualquiera? ¿Los conceptos no son eternos, pero se vuelven acaso temporales por ello? ¿Cuál es la forma filosófica de los problemas de la época actual? Si un concepto es mejor que uno anterior es porque permite escuchar variaciones nuevas y resonancias desconocidas, porque efectúa reparticiones insólitas, porque aporta un acontecimiento que nos sobrevuela. ¿Pero no es eso acaso lo que hacía ya el anterior? [...] ¿Y cuál es la mejor manera de seguir a los grandes filósofos, repetir lo que dijeron o bien hacer lo que hicieron, es decir, crear conceptos para unos problemas que necesariamente cambian? (2001: 11).

## **Relaciones de discurso, saber, poder y deseo que configuran y dimensionan el enseñar filosofía**

Las interacciones que tienen lugar en la cotidianidad del aula y otros espacios de enseñanza y aprendizaje remiten a dinámicas propias, no solo de lo educativo, sino del entramado social. La teoría de los patrones de

interacción social<sup>2</sup> nos permite hacer visibles pautas que guían tácitamente las prácticas y acciones cotidianas de hombres y mujeres, las cuales no se producen caótica ni aisladamente, sino en una trama de “*interacciones sociales*” donde se vinculan y conectan los integrantes de las diversas comunidades, en tanto siguen “*pautas colectivas de comportamiento*”. Estos “*patrones de interacción social*” se generan cuando algunos individuos llegan a compartir formas de actuar y se van involucrando en ciertos comportamientos que responden a expectativas mutuas. Así, las prácticas cotidianas, construidas socialmente en determinados tiempos y contextos, se convierten en “*patrones*” cuando se hacen recurrentes; de esta manera, se constituyen en reglas que orientan nuestras acciones en diversos ámbitos como el familiar, social, educativo, recreativo, religioso, deportivo, entre otros.

Tales patrones pertenecen al campo de la praxis, no se generan en abstracto ni equivalen a normas definidas a priori, emergen situados en tanto involucran unos *quiénes* específicos que actúan en un espacio y un tiempo concretos, con unos sentidos, fines y procesos particulares, y se muestran en la singularidad de las prácticas cotidianas de discurso, saber, poder y deseo<sup>3</sup> que configuran, entrelazan y coexisten en la complejidad y la multimensionalidad de la dinámica social.

## Relaciones de discurso

Los patrones de interacción social están entramados con los discursos de la vida diaria, los cuales poseen fuerza para legitimar posicionamientos entre destinadores y destinatarios y fortalecer las prácticas de poder, deseo y saber. El lenguaje está estrechamente involucrado con nuestras acciones y nuestra vida como se evidencia en los efectos de los juegos del lenguaje. El “*se debe*” prescriptivo legitima los enunciados normativos y confiere poder a quien los profiere al crear a su favor una relación de asimetría con el destinatario. El “*constato que*”, propio del lenguaje denotativo, produce una legitimación ya que el discurso tiene como referente actos cognoscitivos empíricos o cotidianos que identifican al destinador como poseedor de un saber aceptado académica o popularmente, respecto a

2 Planteados por Pedro Luis Sotolongo Codina en *Teoría Social y vida cotidiana: la sociedad como sistema dinámico complejo*.

3 Sotolongo reconoce los aportes del filósofo Michel Foucault a su teoría sobre la sociedad como Sistema Dinámico Complejo.

un destinatario que carece de éste. El “*sea que o declaro que*” legitima los enunciados de las ciencias formales y los actos performativos cotidianos en los cuales el destinatario ejerce un efecto discursivo hegemónico en relación con el destinatario.

## Relaciones de saber

El saber es inherente a nuestra vida; siempre sabemos algo acerca de las cosas, las personas, los otros con quienes nos relacionamos en espacios y tiempos concretos, de nuestras situaciones en los escenarios sociales y de lo que hacemos como personas involucradas en determinados patrones de interacción social; es decir, poseemos “*determinadas cuotas de saber acerca de nuestro obrar cotidiano*” (Sotolongo, 2006: 89). Estos saberes están entramados en nuestros comportamientos, actividades o decisiones y constituyen un “*saber social lego*”, tácito y prerreflexivo, que se expresa en refranes, expresiones literarias, opinión pública, reflexiones colectivas y se expande sin pretensión de científicidad.

Pero en la dinámica social también se producen conocimientos formalizados y sistematizados que, desde las diferentes ciencias y disciplinas, buscan explicar el mundo y el obrar humano. Sin embargo, ningún tipo de saber puede ser calificado como verdad universal, aunque quienes lo poseen, cuando ocupan posiciones hegemónicas, instauran desde ellos una verdad legitimadora. Al respecto Sotolongo dice: “*es un saber construido intersubjetivamente por los propios quiénes involucrados en el patrón de Interacción Social de que se trate y a partir de las expectativas mutuas compartidas por ellos. Este saber tendrá solo la validez que tengan esas expectativas mutuas y los presupuestos en que se basan*” (2006: 92).

Las *relaciones de poder* se dan necesariamente en todo escenario social en tanto el poder es constituyente de las interacciones sociales, asociado a las asimetrías de diversa índole que se producen en ellas, ya sean educativas, laborales, profesionales, familiares, entre otras. Toda asimetría social indica relaciones jerárquicas entre unos quienes favorecidos y otros desfavorecidos. Los primeros utilizan estas desigualdades para obtener ciertos propósitos apetecidos y ponen en juego estrategias de poder para conservar la asimetría a su favor; los quienes desfavorecidos también pueden crear estrategias de poder como la resistencia. El uso del poder se pone en escena en lo cotidiano donde se tejen constantemente tramas de poderes y contrapoderes locales.

En todo socium el poder viene desde abajo: desde las situaciones de interacción social con copresencia de la vida cotidiana, y no exterior a nuestras prácticas sociales —como algo más que articula con el resto—, sino que por el contrario, le es inmanente [...] Ello concreta la afirmación de que el poder no es algo que se otorga o se posee: al ser inherente a toda práctica social, se ejerce, y si no se despliega por unos, es practicado por otros. En otras palabras, el poder es esa plasmación en estrategias (y tácticas) atravesadas por cálculos para mantener circunstancias a favor de alguien (Sotolongo, 2006: 79).

El poder puede utilizar las asimetrías para instalar prácticas de abuso, opresión, explotación o exclusión; cualquier práctica de dominio que implique sometimiento de los comportamientos de algunos en función de intereses o beneficios de otros, es una manifestación negativa de poder, incluso cuando los sometidos no perciban su situación de sometimiento. Pero el poder también puede propiciar prácticas no ligadas a la dominación cuando se asume como potencia y crea condiciones y relaciones que posibilitan la autonomía, la libertad, procesos de subjetivación, entre otras.

**Las relaciones de deseo** son constitutivas y coextensivas a las situaciones de interacción social desde las más primarias, dado que hombres y mujeres se vinculan a actividades cotidianas colectivas en las que asocian logros deseados con personas, objetos o circunstancias sociales que les han servido o les sirven para obtener *“resultados sociales de índole afectiva”*. Así, la satisfacción obtenida en circunstancias concretas queda vinculada con éstas como un *“rastro”* que puede ser activado nuevamente de manera simbólica. En la búsqueda de lo deseado, determinadas circunstancias quedan cargadas deseantemente con y desde el deseo y abren un circuito que no se cerrará a lo largo de la vida. En las interacciones cotidianas, las relaciones de deseo se manifiestan desde dos caras: la negativa con efectos represivos (no al placer) y la positiva como goce o disfrute.

Las relaciones de poder, deseo, saber y discurso se articulan y retroalimentan en una relación de circularidad permanente mediante prácticas aceptadas como guías para la acción, que se reproducen irreflexivamente hasta institucionalizarse como el “modo de hacer”.

No somos conscientes en la vida cotidiana de que todos seguimos unas reglas; no reflexionamos (ni nosotros ni los otros) acerca de esas reglas de la cotidianidad; no las conocemos reflexivamente sino tácitamente. Pero esas numerosas reglas existen en lo social. Son ese

<se hace así> porque todos lo hacen de ese modo y (o) <no se hace así> porque nadie lo hace de esa manera (Sotolongo, 2006: 26).

Cuando se olvida el carácter contextual, histórico y contingente de los patrones de interacción social, éstos se naturalizan, se objetivan y adquieren el carácter de parámetros universales, necesarios e inmodificables.

En esta perspectiva, podemos decir que *enseñamos y aprendemos filosofía en una trama de interacciones configurada por prácticas de discurso, saber, poder y deseo*, instaladas en la academia, los docentes y los estudiantes, las cuales se manifiestan en las actividades que se ponen en escena en las aulas y otros escenarios de formación filosófica. Hacer visibles las formas que toman estas interacciones entre sujetos que asumen la filosofía como su actividad nos permite vernos en lo que hacemos e identificar las posibilidades de filosofar que creamos. Visualizarlas también nos previene de asumir como obvias las pautas y prácticas académicas y de perpetuarlas al validarlas desde lo que siempre se ha hecho.

**Las relaciones de discurso** son constitutivas de la actividad filosófica de manera especial en tanto ella gira en torno al discurso como posibilidad del ejercicio conceptual y de las reflexiones de segundo orden que la identifican y caracterizan; en el texto también están presentes la palabra y el pensamiento del filósofo que se encuentran con profesores y estudiantes. Leer y escribir son consideradas competencias básicas del filósofo en tanto los textos son su objeto de estudio y producir textos es el objetivo del ejercicio filosófico. Las prácticas de formación filosófica se centran generalmente en textos filosóficos ya que su finalidad es la lectura rigurosa, el análisis textual y la comprensión de concepciones filosóficas. El estudiante lee para adquirir el dominio filosófico y escribe para demostrar lo aprendido.

Sin embargo, la lectura puede abrir otros caminos y posibilidades cuando se entiende como una experiencia, como “eso que me pasa”; Larrosa sostiene que lo importante no es el texto sino nuestra relación con él, la forma como nos afecta y nos interpela, lo que escuchamos en ese encuentro y las transformaciones que me ocurren en la lectura. Este autor denomina analfabeta a quien lee para comprender y reproducir lo que lee.

Ese lector analfabeta es un lector que no se pone en juego a sí mismo en lo que lee, un lector que practica un modo de lectura en el que no

hay relación entre el texto y su propia subjetividad. Es también un lector que sale al encuentro del texto, eso sí, pero que son caminos solo de ida, caminos sin reflexión, es un lector que no se deja decir nada. Por último, es un lector que no se transforma. En su lectura no hay subjetividad, ni reflexividad, ni transformación, aunque comprenda perfectamente lo que lee. O, tal vez, precisamente porque comprende (2009: 19).

En nuestro medio es una práctica institucionalizada leer textos para comprenderlos tal como los ha escrito el autor. Mediante una lectura analítica los estudiantes dan cuenta “*párrafo por párrafo*” de lo que dice quien escribe para someterlo a revisión del profesor. Desde esta mirada, la lectura no admite interpretaciones, ya que al leer con las herramientas de un especialista logra la comprensión fiel de lo leído, es decir, adquiere el saber filosófico. Esta manera de entender la lectura contrasta con lo que afirma Larrosa: “*Lo importante desde el punto de vista de la experiencia es que la lectura de Kafka (o de Platón o de cualquiera) pueda ayudarse a formar y a trasformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras*” (2009: 21).

Las prácticas de discurso lejos de cumplir solamente una función de transmisión y reproducción, también son instrumentos de dominio o de creación según el papel que desempeñen en la circularidad entre prácticas de saber, poder y deseo.

**Las relaciones de saber** predominan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que ocurren en los escenarios de formación académica en filosofía donde el profesor, el estudiante y el filósofo<sup>4</sup> se encuentran para el estudio de sistemas y conceptos filosóficos, generalmente referentes a problemas como la existencia, la vida, la libertad, lo moral, el arte, la ciencia, el hombre, entre otras. La producción filosófica, por la sistematicidad y la terminología especializada, posee un estatuto formal análogo al científico, con criterios para definir lo que vale o no vale en el campo filosófico. En ese contexto, la actividad filosófica toma diferentes formas al realizarse como crítica, análisis, aclaración, argumentación, explicación,

---

<sup>4</sup> Las relaciones de saber están siempre mediadas por el filósofo como un agente simbólico que los une, es el referente del discurso que enuncia el profesor y legitima la pertinencia de lo que enseña y aprende.

comprensión, interpretación, dominio de autores, creación de conceptos, historia de la filosofía, entre otras.

Los sujetos que se relacionan mediante prácticas de enseñar y aprender filosofía ocupan posicionamientos asimétricos ya que quienes poseen conocimientos filosóficos deben aportarlos a quienes carecen de ese saber. El profesor, con su discurso experto, preferiblemente validado por títulos de “*maestro*” o “*doctor*”, se posiciona como el poseedor de un saber y el estudiante, al reconocer su papel de “*discípulo*”, se dispone a ser receptor de ese saber. Esta relación asimétrica tiende a perpetuarse porque satisface, al menos parcialmente, el deseo de reconocimiento del docente; igualmente, los títulos académicos en temáticas filosóficas determinan la credibilidad y aceptación de los estudiantes hacia quienes enseñan filosofía.

Las relaciones de saber son inherentes a prácticas utilizadas para enseñar filosofía, aunque éstas no son homogéneas ya que son expresión de diferentes lógicas y miradas. A continuación se amplían dos tendencias predominantes en la cotidianidad de lo que hacemos en el aula de clase cuando enseñamos filosofía: una basada en la lógica de la reproducción y otra centrada en la lógica explicadora.

En la primera se valora la erudición y la experticia como condiciones de un trabajo filosófico riguroso que exige competencias analíticas, críticas, argumentativas y expositivas que centran la actividad filosófica en la fidelidad a los textos y el manejo de citas. Enseñar filosofía aparece entonces como una transmisión, como repetición, donde el profesor enseña lo que sabe con la pretensión de que otros reproduzcan ese saber, esa verdad. En este sentido, aclarar es una práctica filosófica que hace énfasis en la transmisión de un saber establecido a quien aprende filosofía para que logre comprenderlo “tal y como es”. Sin embargo esa claridad siempre es definida e impuesta desde las concepciones, los paradigmas o las cosmovisiones de quien enseña. La aclaración conlleva prácticas de saber que rechazan las perspectivas o interpretaciones diferentes a las de quien sabe y desconocen que es el sujeto quien construye y da sentido a los textos.

De manera análoga quienes estudian filosofía privilegian la perspectiva erudita cuando reconocen como buen profesor a aquel que demuestra experticia en el manejo del autor y cita textualmente para demostrar la

exactitud y fidelidad de su saber. Consideran más fácil aprender filosofía desde la transmisión y reproducción por la seguridad que ellas generan, frente a prácticas que les exigen abandonar la certeza de los discursos claros y simples. La sensación de seguridad asociada a la aceptación y a la sumisión a un saber propicia la dominación.

La discusión y la argumentación son prácticas de saber reconocidas como fundamentales en el ejercicio filosófico. Los profesores califican la discusión como un recurso necesario y efectivo para identificar y evaluar los procesos de aprendizaje del estudiante, ya que en ella se hace visible el alcance de la comprensión, el tipo de argumentos utilizados, las preguntas que plantean, las formas de discrepar, el nivel de sus escritos, informes y ensayos, el manejo de los autores y las teorías.

Por su parte, la argumentación es una competencia que siempre está presente en las prácticas académicas, generalmente con el propósito de favorecer aprendizajes que no sean producto de la imposición, sino de la coherencia y fuerza argumentativa. Sin embargo, el argumento válido resulta ser el que coincide con la mirada del profesor quien sabe y debe instruir al estudiante en el uso de las herramientas necesarias para aprender filosofía. Así, el ejercicio de la argumentación no siempre transforma las asimetrías del saber porque quien sabe determina que el otro ha aprendido si acepta sus argumentos. Con esta dinámica se instalan prácticas que admiten como *“natural en filosofía”* que el estudiante adopte y reproduzca las posturas filosóficas del profesor; este último no acepta que este proceder implica relaciones autoritarias, ni reconoce, por lo menos manifiestamente, el carácter impositivo de la argumentación cuando se utiliza para definir el sentido de enunciados filosóficos.

Finalmente, es pertinente destacar que la argumentación no se reduce ni limita a operar en la forma descrita; puede constituirse en una competencia importante para la filosofía si produce y mantiene la apertura requerida para el trabajo filosófico, es decir, cuando toma la forma de *“experiencia de pensamiento”*, la cual también es necesaria cuando la actividad filosófica adquiere la forma de crítica o interpretación, entre otras opciones.

[...] Una experiencia de pensamiento vale o no vale la pena en sí misma, sin recurrir a otra instancia fuera de ella, en la medida en que es generadora o intensificadora de sentido para los que participan en ella, en tanto aumenta la potencia para pensar de sus miembros,

si es capaz de generar alegría para seguir pensando y viviendo entre sus actores. En una experiencia de pensamiento los textos que se comparten, las preguntas que se engendran, los afectos, conceptos y mundos que se crean no pueden ser anticipados y dependen directamente de las circunstancias, los sujetos y contextos de cada experiencia. No hay en ella puntos fijos ni lugares preestablecidos en términos de método [...] El método se hace, en cierto modo, junto con la experiencia y tiene sus mismos límites (Kohan, 2009: 65).

Otra lógica que se pone en juego en las prácticas para enseñar y aprender filosofía es la “*lógica explicadora*”, según la cual la función de un docente es explicar al estudiante para que comprenda y aprenda; es decir, traducir lo que dicen los textos en palabras de quien sabe es condición de aprendizaje para quienes no saben. Así, las concepciones y problemas filosóficos deben pasar por el discurso del profesor que los explica y los hace comprender; éste también vigila y diagnostica el grado de comprensión alcanzado por los estudiantes según la correspondencia entre las respuestas dadas y las esperadas. El profesor como experto tiene la capacidad de explicar y, con ella, el poder para decidir, diseñar y definir las opciones de aprendizajes e indagación. “*En el orden explicador, de hecho, hace falta generalmente una explicación oral para la explicación escrita. Eso supone que los razonamientos están más claros, se graban mejor en el espíritu del alumno, cuando están dirigidos por la palabra del maestro, la cual se disipa al instante, que cuando están escritos en el libro con caracteres imborrables*

” (Rancière, 2003: 13-14).

Desde la lógica explicadora, la asimetría entre *quienes saben y no saben* se mantiene porque las explicaciones e instrucciones son imprescindibles para que quienes carecen de saber lo adquieran; a su vez, los estudiantes reclaman explicaciones de alguien dotado de saber que les explique ese saber filosófico consolidado. Sin embargo, según este autor, no es la explicación la que produce la comprensión sino las capacidades y aprendizajes que emergen y se crean ante nuevas situaciones y generan formas de actuar y vivir; en la vida cotidiana hemos aprendido sin explicaciones, sin maestro explicador. Los estudiantes, los niños, los sujetos, han aprendido al “*hacer nacer capacidades inéditas en circunstancias en las que la urgencia obligaba a quemar las etapas de la progresión explicativa*” Este aprendizaje también ocurre en “*la exploración del mundo por el niño o [...] en la vía singular de los sabios y de los inventores*” (Rancière, 2003: 21).

Rancière destaca la subordinación que reproduce la lógica explicadora y cuestiona el orden explicador por el atontamiento (embrutecimiento) que produce al fortalecer la dependencia y la desigualdad entre maestro experto y estudiante, cuando el enseñar se reduce a transmitir para que otro repita. Afirma que el orden explicador es una trampa de la pedagogía, que se vuelve más refinada mientras más educado sea el maestro porque muestra que su conocimiento es inalcanzable por otros. Este patrón ha adquirido tal fuerza que cuando un profesor intenta generar prácticas alternativas que buscan crear una actitud autónoma frente al conocimiento, el estudiante califica al docente como incompetente o que falta al incumplimiento de sus funciones.

La emancipación para aprender entre iguales y en condiciones de libertad, es una alternativa para el aprendizaje en la que cuentan el deseo de quienes aprenden y el uso de su inteligencia ante las nuevas situaciones de la vida. En este sentido, el maestro emancipado forma para la libertad o, mejor, deja que ocurra la libertad para no caer en la contradicción de producir un discurso que explique al estudiante a ser libre. El maestro ignorante se reconoce y actúa con una lógica que posibilita el aprendizaje entre iguales, diferente a la del maestro explicador, único poseedor del saber; para que esta transformación ocurra, es necesario emanciparse y propiciar la emancipación de quienes aprenden.

Es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta **incapacidad** es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés; es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido entre espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: solo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar (2003:15-16).

Las transformaciones que se proponen para aprender entre iguales y con autonomía se enfrentan a las posiciones de los docentes que defienden su actividad explicadora y de los estudiantes para quienes el buen profesor

es aquel que explica y demuestra no solo dominio de temas filosóficos, sino un buen método para explicar y transmitir. Profesor y estudiantes se vinculan en relaciones paternalistas en tanto comparten creencias acerca de la necesidad de que quien aprende sea encaminado, dirigido y guiado por alguien que sabe el camino. La satisfacción que produce en ambos este sentimiento tiende a reforzar relaciones de dominio e instala prácticas de saber que no favorecen la producción autónoma ni la creatividad.

Los patrones constitutivos de las prácticas pedagógicas donde el saber y el poder imponen determinadas formas de pensar, se convalidan en la teoría tradicional de la comunicación que explica los procesos comunicativos en términos de transmisión y recepción de mensajes según el esquema “Emisor Mensaje Receptor”. Desde esta perspectiva, los docentes hacen énfasis en controlar los mecanismos, mejorar los canales y evitar los ruidos para tener éxito en su actividad, es decir, lograr una comunicación que se califica como efectiva cuando el receptor, (estudiante) recibe un mensaje idéntico al enviado por el emisor (profesor) y lo reproduce exactamente. Así, los aprendizajes se reducen a procesos de captar y repetir “tal cual es” el mensaje de quienes enseñan.

Sin embargo, el denominado por W. Barnett Pearce ‘Nuevo Paradigma de la Comunicación’ nos ubica en una perspectiva teórica diferente en tanto entiende la comunicación como un proceso de construcción permanente que se configura en la dinámica de fuerzas implicativas y fuerzas contextuales.

La mayor parte del tiempo nuestras acciones encajan con lo prefigurado en cuyo caso reproducen pautas de interacción social semejantes a juegos existentes: reproducen el contexto. [...] Hablo de la *fuerza contextual* (la prefigurada por el contexto vigente) y de la *fuerza implicativa* (lo que la acción realizada implica para el contexto). Y es dable imaginar una situación en la cual una cierta acción tenga suficiente fuerza implicativa como para cambiar el contexto en que sucede (1998: 279).

Estas últimas están dadas en la cultura y las formas sociales de conocimiento y organización, las cuales no son ajenas ni están desligadas de los procesos educativos ni de formación filosófica. Pero el contexto no es inmutable, sus posibilidades de modificación y transformación están en las fuerzas implicativas, esto es, en los sujetos que crean y aportan nuevas formas de ver y actuar.

Este paradigma comunicacional ofrece la posibilidad de superar las miradas que reducen los procesos cognitivos, creativos y de aprendizaje a la reproducción mecánica, previsible y controlable de mensajes, en tanto los concibe como construcciones sociales de sujetos que viven, se hacen y organizan en contextos plurales y cambiantes; además, admite la creación como posibilidad de la filosofía, las ciencias, y las artes, sin reducirlos a sistemas o teorías compactas, que no dejan fisuras, con respuestas para todos los interrogantes y que terminan por legitimarse como únicos parámetros de verdad.

**Las relaciones de poder** atraviesan las actividades para aprender y enseñar filosofía, aunque generalmente no se reconozcan. El saber confiere poder y crea relaciones de asimetría a favor de quienes lo poseen, especialmente cuando es aceptado académicamente. Cuando se afianza la verdad del texto y la superioridad del profesor que sabe, se generan relaciones de sometimiento y exclusión de quien no posee ese saber y se restringen sus posibilidades de cuestionar, criticar, interpretar, es decir, del pensar, necesario en el filosofar. En esta dinámica, la actitud de quienes no saben contribuye a afianzar la asimetría al considerar que acoger el discurso de los que saben proporciona un saber completo y adecuado.

Sin embargo, las asimetrías inherentes a las relaciones de poder y saber pueden propiciar y potenciar la actividad filosófica cuando quien enseña incita a la creación y la conversación, en un ejercicio de búsqueda que tiende a la edificación (en el sentido de Rorty) más que a la prescripción, ya que no pretende defender verdades u obtener adhesiones a un discurso. Desde ellas apoyan procesos de subjetivación y construcción colectiva donde sea posible crear nuevas miradas, interactuar con la diferencia, pensar con el otro, tomar decisiones autónomas; en las interacciones de este tono, el profesor expone sus concepciones filosóficas sin el propósito de formar “*adeptos*”.

Algunos profesores reconocen que las relaciones horizontales generan ambientes de libertad que propician condiciones para aprender a filosofar y realizar actividades de análisis, interpretación y crítica; ellas deben estar acompañadas de una sensibilidad a las novedades que generan teniendo en cuenta que el patrón de autoridad académica se ha instalado de tal manera, que los estudiantes reclaman prácticas donde se evidencie la jerarquía del profesor. Estas posturas heterónomas son la expresión de prácticas educativas y sociales tradicionales, donde el profesor orienta, guía, explica, responde y decide.

De manera similar, el diálogo puede ser usado para tomar distancia de la concepción autoritaria del docente y fundamentar la enseñanza y el aprendizaje en relaciones más igualitarias basadas en vínculos interpersonales y de amistad. Sin embargo, en muchas ocasiones, el apoyo y la confianza dada al estudiante mediante el diálogo es una estrategia del docente para reafirmar su tradicional papel de orientador y justificar prácticas paternalistas y de dependencia alejadas del autorreconocimiento como expresión de autonomía.

Las prácticas de poder también pueden manifestarse en los ejercicios de argumentación cuando tienen la función de persuadir, es decir, la intención encubierta de lograr la adhesión del otro a determinadas concepciones filosóficas con la finalidad implícita de formar “discípulos” o “seguidores” que legitimen el discurso y otorguen reconocimiento e incluso admiración por el profesor. La autoridad del argumento conlleva una imposición encubierta, aparentemente potenciadora, pero que instala relaciones de poder ya que solo hace creer al otro que es aceptado como interlocutor, libre de condicionamientos o imposiciones.

En el ejercicio académico de la filosofía se producen adhesiones a una “escuela” o sistema filosófico; pero cuando estas prácticas imponen una homogeneización, la filosofía está en riesgo puesto que, al suprimir o excluir otros discursos, miradas y perspectivas, cancelan el pensar. Cualquier forma de dogmatismo, adoctrinamiento o sectarismo institucionaliza la negación del pluralismo y la diversidad, es decir, acaba con las posibilidades de filosofar.

En las prácticas evaluativas se expresan de manera especial las relaciones de poder en tanto la autoridad del profesor se ejerce por medio de la nota, usada como recurso para legitimar su saber e imponer las prácticas y saberes que acepta como filosóficos. Con la autoridad que confiere la nota, quien sabe filosofía fortalece las asimetrías y satisface sus deseos de reconocimiento. Por su parte, quienes aprenden admiten que los que saben imponen metodologías, tipos de trabajo, criterios de evaluación a los cuales se “acomodan” o “ajustan” para no verse perjudicados, aunque tengan que aceptar criterios con los que no están de acuerdo o consideran injustos; el temor a objetar al profesor, o a exponer alguna idea que no sea de su gusto, los hace callar, aunque legalmente se les reconozcan unos derechos. Los estudiantes saben que su trabajo es mejor calificado si lo hacen atendiendo las expectativas de los profesores, quienes sienten

que por su saber pueden ser *altamente exigentes* al calificar, sin pensar en reclamos; en síntesis, utilizan la calificación para lograr sus fines represivos o ser complacientes cuando necesitan el apoyo de aquellos a quienes evalúan.

**Las relaciones de deseo**, a veces ignoradas, dinamizan la actividad filosófica en tanto ocurre permeada por sentimientos y actitudes como nexos deseantes que relacionan permanentemente al filósofo, al profesor y al estudiante; enseñar y aprender filosofía conlleva emociones, actitudes, relaciones afectivas, preferencias disciplinares o afinidades conceptuales, entre otras.

La pasión por la filosofía mueve nuestras acciones y decisiones y es condición indispensable para vencer los obstáculos o frustraciones de diverso tipo que se presentan en el trabajo filosófico y asumir los retos asociados al enseñar y aprender a filosofar. La pasión está asociada al deseo de alcanzar ese saber filosófico; pero más allá, la pasión nos impulsa a lo aún no dado, es una apertura hacia lo que no sabemos, hacia lo posible.

La actitud filosófica es como ese estado de alerta y de asombro permanente que posibilita la crítica, la reflexión y el pensar las preguntas aún sin respuesta; es una capacidad especial requerida para la filosofía, asociada al pensamiento, la exploración y la búsqueda, en la que cuentan la sensibilidad, la imaginación y el cuerpo. En este sentido, no puede reducirse a lo meramente racional como lo hacen las miradas predominantes en la tradición occidental, ancladas en la primacía de la razón y en una concepción de la filosofía como saber superior que posee las razones últimas y el porqué de las cosas. Desde otras miradas se rescata lo vivencial y experiencial de la actitud filosófica, es decir, su dinámica transformadora y perturbadora, con la cual el filósofo, en y con el hacer filosofía, se hace sensible a la vida, la cultura, la educación, el arte, la política, entre otros.

Quienes se dedican a la filosofía actúan con una tendencia a la identificación con otros, ya sean filósofos consagrados o profesores, que se constituyen en modelos; el otro es un prototipo, un ideal que marca el camino y da pautas para actuar. En estas relaciones llegan a verse a sí mismos con los ojos de quien imitan y se sienten gratificados cuando son aceptados y reconocidos por el modelo, que además establece los parámetros de rigor y saber. De manera similar, cuando el profesor identifica su

actividad docente con el rol de orientador, se siente satisfecho con el reconocimiento y la aceptación del estudiante que desea su orientación.

En la actividad filosófica se generan preferencias, afectos y afinidades hacia determinadas tendencias o sistemas filosóficos que generan satisfacción al ser compartidas con aquellos que las aceptan como valiosas o interesantes, sin embargo, la satisfacción que produce este compartir puede verse disminuida por la crítica de quienes piensan diferente. Este descontento puede llegar a justificar el rechazo o la animadversión hacia quienes tienen posiciones divergentes hasta caer en el dogmatismo. Admitir la coexistencia de diferentes miradas y concepciones filosóficas conlleva actitudes de tolerancia, respeto, pluralismo y reconocimiento por la diferencia; pero esto no siempre ocurre ya que se utilizan las supuestas verdades filosóficas para imponer relaciones hegemónicas que se traducen en persecución y exclusión. Sin la apertura del pensar no hay condiciones para la filosofía.

También hay prácticas de saber que no producen bienestar y comodidad en quienes enseñan y aprenden, generalmente asociadas a situaciones donde un profesor enfrenta al estudiante con sus propias creencias, lo incita al pensamiento, lo reta a establecer relaciones nuevas entre el hacer filosofía y su propia vida: todo ello genera un choque que le incomoda y tiende a evitar las molestias de buscar caminos por sí mismo.

Es preciso destacar la gratuidad en la filosofía y con ella la actitud de no esperar retribuciones de orden económico, político o social, ya que el ejercicio filosófico se hace placentero y productivo por las condiciones que crea, por la tensión y la emoción que produce el encuentro con problemas nuevos y por las posibilidades de convertir su vida en una aventura filosófica.

Finalmente, en la actividad filosófica que se despliega entre profesores y estudiantes que enseñan y aprenden filosofía también se dan relaciones que potencian la construcción de sujetos autónomos y que propenden por la autorregulación y el cuidado de sí y de lo otro, frente a las pautas familiares y educativas que refuerzan la heteronomía y el actuar por el premio o el castigo. La filosofía, experiencia en la que nos hacemos filósofos, propicia la creación, la subjetivación y el pensar que a veces toma la forma de romper esquemas o generar rupturas.

A manera de conclusión, algunas reflexiones finales. En primer lugar, al hacer visibles las interacciones que tienen lugar en el aula o en los espacios donde se enseña y aprende filosofía, se advierten relaciones que configuran y dimensionan esos aprendizajes pero que han permanecido ignoradas, al considerar “lo académico” como la única dimensión que contiene y da sentido a los complejos procesos del enseñar y enseñar filosofía. No se trata de abandonar lo “académico” sino de explorar aquello que le es propio como su racionalidad, sus implicaciones políticas y los aspectos emocionales e intencionales entre otros.

Las posibilidades para el filosofar y el pensar radican en la singularidad de las relaciones de poder discurso, saber, poder, saber y deseo inherentes a estos procesos, las cuales pueden cancelarse o ampliarse según las formas como se asumen cada una de las prácticas o actividades que realizamos en la cotidianidad del enseñar filosofía. Si lo que caracteriza a un profesional en filosofía es el filosofar, esta actividad no puede separarse ni estar por fuera de lo que hacemos cuando enseñamos filosofía; el filósofo enseña filosofía mediante el filosofar, experiencia que lo convoca, le exige y tiene lugar en las interacciones con quienes aprenden a filosofar. La actividad filosófica, inseparable del enseñar filosofía, no admite prescripciones, en tanto se hace nueva en cada instante y con cada quien. Quizás, no dejarse encerrar ni imponer normas sea una particularidad de la filosofía, aún aquella que tiene lugar en el contexto académico.

El enseñar filosofía como experiencia, como actividad emancipadora, como opción para la comunicación no reducida a la repetición mecánica, son opciones para la actividad y la formación filosóficas, diferentes a aquellas que se han tornado críticas, aunque la tradición las ha consolidado. Sin embargo, no pretenden constituirse en “el modelo” para enseñar filosofía ya que todo modelo estandariza, homogeneiza, prescribe e indica el camino a seguir, lo cual entra en contradicción con la producción y la creación filosófica.

## Referencias

- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- LARROSA, C. (2009). 'Experiencia y Alteridad en Educación'. Larrosa, C. & Skliar, C. *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario: Homo Sapiens Editores.
- KOHAN, W. O. (2009). *Infancia y Filosofía*. México: Progreso.
- PEARCE, W. Barnett. 'Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construcciónismo social y de la representación a la reflexividad'. Freid, D. [Ed]. (1998). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidos.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- SOTOLONGO, P. (2006). *Teoría Social y Vida Cotidiana: La sociedad como sistema dinámico complejo*. La Habana: Acuario.
- ZULUAGA, O. L. et ál. (2005). *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Magisterio.