
ENSEÑAR A ENSEÑAR FILOSOFÍA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO. APUNTES PARA UN DEBATE EN LA FORMACIÓN DE PROFESORAS Y PROFESORES DE FILOSOFÍA

ENSINAR A ENSINAR FILOSOFIA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO. NOTAS PARA UM
DEBATE SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE FILOSOFIA

Laura Agratti¹

Resumen:

Este artículo recupera los aspectos centrales y constitutivos de tres perspectivas de formación de profesoras y profesores, institucionalizadas en Argentina y discutidas en un texto de 2008 con la denominación: la orientación didáctica, la orientación filosófico-didáctica y la orientación de fundamento. Se pretende, con esta retomada, profundizar en la tercera perspectiva, mostrando que la concepción de la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico, que resonó tanto en Argentina como en Brasil, concierne a la subjetividad docente que pone en juego la producción y reproducción de la filosofía y, más que eso, las relaciones que cada profesor y cada profesora tienen con la filosofía al enseñarla.

Palabras clave: Formación docente; Problema filosófico; Orientación de fundamento.

Resumo:

O presente artigo recupera os aspectos centrais e constitutivos de três perspectivas de formação de professoras e professores, institucionalizadas na Argentina e discutidas em texto de 2008 com a denominação: a orientação didática, a orientação filosófico-didática e a orientação de fundamento. Pretende-se, com esta retomada, aprofundar a terceira perspectiva, mostrando que a concepção do ensino de filosofia como um problema filosófico, que reverberou tanto na Argentina quanto no Brasil, diz respeito à subjetividade docente que põe em jogo a produção e reprodução da filosofia e, mais que isso, as relações que cada professor e cada professora têm com a filosofia ao ensiná-la.

Palavras-chave: Formação docente. Problema filosófico. Orientação de fundamento.

¹ Graduada em Filosofia e doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de La Plata. Professora Titular da Universidade Nacional de La Plata. E-mail: lagratti@isis.unlp.edu.ar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1102263464156667>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1706-9584>.

Presentación

En un trabajo anterior² expuse una sistematización de las distintas perspectivas con las que se ha institucionalizado la formación de profesores/as de filosofía en las asignaturas que componen el área de la “Enseñanza/Didáctica de la Filosofía”. Los propósitos que animaron dicha investigación tenían que ver, por un lado, con dar cuenta de las transformaciones que precedieron a los debates actuales en el área y, por el otro, con categorizar los sentidos de las prácticas docentes en la formación de profesores/as en la Argentina. Concluimos que se pueden identificar tres orientaciones en el ámbito de la enseñanza de la filosofía: la orientación didactista, la orientación filosófico-didáctica y la orientación de fundamento. Tres perspectivas que no solo remiten a tres subjetividades docentes en las que se pone en juego el binomio producción-reproducción de la filosofía en la enseñanza sino que además, ponen de manifiesto las sucesivas transformaciones que dislocan la relación que se tiene con la filosofía en su enseñanza.

En esta presentación intento recuperar los aspectos centrales y constitutivos de las tres orientaciones con el objetivo de profundizar en la orientación de fundamento, es decir, en la perspectiva de la que deviene concebir a la enseñanza de la filosofía como problema filosófico para, a partir de ahondar en esta perspectiva, mostrar cómo se expresa este movimiento en dos vidas filosóficas cuyas producciones en el ámbito de la enseñanza han tenido un fuerte impacto tanto en Brasil como en Argentina.

La orientación didactista

La orientación didactista fue, la perspectiva dominante supuesta en los programas de la asignatura “Didáctica de la Filosofía” para la formación de profesores/as en las carreras de Filosofía hasta 1985. Hasta ese momento se la concebía como el espacio en donde se brindaban las recetas metodológicas necesarias para llegar a los/as alumnos/as adolescentes en una escuela de enseñanza media. Técnicas, moldes para transformar el saber filosófico, la filosofía, en un saber enseñado que, en el mejor de los casos, resultara atractivo y significativo para los/as destinatarios/as de la enseñanza media. Para cumplir con esta tarea, la cátedra de “Didáctica de la Filosofía” recibía a los/as estudiantes que estaban en el último año de la carrera habiendo ya cursado casi la totalidad de los estudios filosóficos, tanto las materias históricas cuanto las materias problemáticas.

Así quedaban repartidas las responsabilidades: garantizado el *qué* enseñar por las materias históricas y problemáticas, se relega al espacio de la “Didáctica” el *cómo* hacerlo. Las/os estudiantes de filosofía formados bajo la égida de la orientación didactista ejercen como divulgadoras/es, como reproductoras/es de un saber creado por los filósofos/as consagrados/as en la historia de la filosofía quienes dieron respuesta a las grandes y perennes preguntas de la historia de la filosofía. Así, la filosofía es concebida como un saber verdad, como respuesta acabada y como pura exterioridad. La imagen de la filosofía que se transmite desde

² Agratti, L. “Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñara enseñar filosofía” en Grau, Olga y Bonzi, Patricia (editoras), *Graffías filosóficas. Problemas actuales de la Filosofía y su enseñanza*, Santiago de Chile, Cátedra UNESCO de Filosofía. Fac. de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile, mayo de 2008.

esta perspectiva consiste en una narración de ingeniosas respuestas a problemas que tuvieron las autoridades filosóficas del pasado.

Ahora bien, los relatos que adopta la filosofía escolarizada, difícilmente resistan algunas de las preguntas que Cerletti³ (2004) se formula cuando ilustra con un ejemplo clásico de la enseñanza de la filosofía su interpelación a la versión adaptada de la ética kantiana que transmite un/a profesor/a en la escuela secundaria:

¿“transmitió” la filosofía kantiana?, ¿enseñó a filosofar como lo hacía Kant?; el alumno ¿aprendió a filosofar –kantianamente– sobre la cuestión moral?, ¿sólo incorporó información?, en fin, ¿aprendió algo? En síntesis y en un sentido general, ¿cómo podemos medir el grado de “distorsión” de un conocimiento cuando se lo escolariza? ¿Cuándo deja de ser lo que era en su origen? Además, el profesor ¿domina ese saber de origen? Nos tenemos que preguntar, entonces, cuál sería la relación que mantienen entre sí los saberes filosóficos canonizados y los realmente enseñados. ¿Son éstos un “recorte” de aquéllos? ¿O una metáfora? ¿Una analogía? ¿Una mutilación? ¿Una síntesis? ¿Una adaptación ad hoc que “baja” el nivel? ¿O se trata lisa y llanamente de hacer circular caricaturas teóricas o incluso errores conceptuales, momentáneamente tolerados porque facilitarían la comprensión inicial? ¿Pero, en última instancia, qué significan cada una de estas posibilidades y qué podrían significar, sobre todo, para el aprendizaje?” como vemos “es un verdadero desafío encontrar los nexos de este producto didáctico con las ideas filosóficas centrales de la Fundamentación de la metafísica de las costumbres o de la Crítica de la razón Práctica (Cerletti, 2004, p. 26).

La interpelación de Cerletti cuestiona los alcances de la orientación didactista en términos de la calidad de la enseñanza filosófica y del tipo de aprendizaje que promueve y, a la vez, nos enfrenta a sus limitaciones. No es suficiente con desplegar las múltiples técnicas para enseñar filosofía y otorgar especial atención a las tareas de planificación, conducción y evaluación de clase para que se pueda propiciar una relación con la filosofía en la enseñanza.

Por otra parte, frente a la recurrente amenaza de eliminar a la filosofía de la escuela media, la orientación didactista lejos de darnos elementos para fortalecer una narrativa para proteger la presencia de la filosofía en la escuela, nos deja sin argumentos para su defensa habida cuenta de la distancia que ella tiene en relación al avance del conocimiento filosófico y al magro impacto que estos clásicos desarrollos cristalizados en la filosofía enseñada tienen a la hora de pensar en los problemas de nuestra contemporaneidad.

La orientación filosófico-didáctica

En la década del '80, la lectura de Salazar Bondy⁴ inspira a Guillermo Obiols⁵ a trabajar en un artículo en el que plantea el problema desde una consideración general de las maneras en que se ha presentado tradicionalmente la filosofía en las aulas a partir de la pregunta ¿dónde mora/habita lo filosófico?

³ CERLETTI, A. “Ensinar filosofia; da pergunta filosófica à proposta metodológica” en Kohan, Walter (org.) *Filosofia. Caminhos para su ensino*, Río de Janeiro, Lamparina, 2004, pp. 19-42.

⁴ Salazar Bondy, *Didáctica de la Filosofía*, Lima, Universo, 1968.

⁵ Obiols, G. “Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica” en Obiols, G. y Frassinetti, M., *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Bs. As., A-Z editora, 1993, pp. 53-56.

Lo filosófico está o bien en la historia de la filosofía o en sus problemas o en sus textos o en una determinada concepción desde la que se podía leer el conjunto de las cosas. De modo que, si lo filosófico habita en alguno de estos locus teóricos, su enseñanza puede adoptar una modalidad histórica, problemática, histórico-problemática, de lectura y comentario de textos o doctrinaria. A su vez, de cada una de ellas podíamos consignar alcances y límites. Así, se hace visible que la organización del conjunto de materias con las que se configura el mapa de la formación filosófica (planes de estudio) responde a estas modalidades: las historias de la filosofía, las materias sistemáticas, los seminarios de lectura y comentarios y las que se estructuraban desde una determinada orientación filosófica.

Esta actitud de interrogación que instala Obiols es la segunda orientación que llamo filosófico-didáctica puesto que invierte la relación entre la filosofía y su enseñanza al anteponer a la pregunta por el cómo diseñar las estrategias didácticas, la pregunta por el sentido de filosofía que subyace en cada modalidad de la enseñanza filosófica, ya sea como sustantivo o como verbo y, además, al buscar en la propia tradición de la filosofía, en sus autores, visiones respecto a la posibilidad de transmitir la filosofía o propiciar el filosofar. En esta búsqueda, las configuraciones didácticas quedan relegadas a un segundo plano. Esta orientación filosófico-didáctica contiene a la orientación didactista como una consecuencia razonada que guarda estilo con la forma en que se conciba a la filosofía y su forma de enseñarla.

De esta manera, Obiols pone en perspectiva a lo largo de todos sus escritos la orientación filosófico-didáctica y al hacerlo, define los principales problemas de la didáctica de la filosofía y nos deja como legado continuar con la tarea de trabajar en “las cuestiones de fundamento” de la enseñanza de la filosofía.

La orientación de fundamento

Antes de profundizar en la orientación de fundamento, es necesario considerar una situación paradójica que Guillermo Obiols explicita en más de una oportunidad (Obiols: 1991; 2002) y que, a mi juicio, es necesario presentar para comprender su fuerza inspiradora para movernos a pensar en la posibilidad de enseñar a enseñar filosofía como un problema filosófico.

En el “Prólogo” que abre la publicación que realiza en colaboración con Marta Frassinetti, *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria* (Obiols; Frassinetti, 1991), Obiols menciona, entre los grupos a los que va dirigido el libro, al conjunto de la comunidad filosófica y justifica a este destinatario con un fragmento de Noussan-Letry⁶ (1973) cuando refiriéndose a docentes e investigadores en filosofía señala que “*estamos implicados en la enseñanza, nos formulamos preguntas y esbozamos respuestas. Pero es improbable que redactemos trabajos sistemáticos y extensos sobre tales asuntos, requeridos por la investigación y por obligaciones docentes*”. En función de este fragmento, concluye,

*En efecto, en general, se da la **paradoja** de que el objeto más próximo o inmediato, nuestra propia práctica docente en el área de la filosofía, es el último en ser tema de reflexión. Por exigencias propias de la filosofía todo debe ser*

⁶ Noussan-Letry, L., *Cuestiones de enseñanza y de investigación en filosofía*, Mendoza, Univ. Nacional de Cuyo, 1973.

analizado críticamente, ningún supuesto debe darse por sentado, pero la tarea del profesor parece escapar a estas exigencias en la mayoría de los casos (Obiols, 1991, p. 3).

En *Una introducción a la enseñanza de la filosofía* (2002), a los efectos de concluir que los problemas en la enseñanza de la filosofía en el nivel universitario no son pocos ni menores, vuelve sobre esta paradoja cuando expresa:

Si la filosofía se caracteriza por la necesidad de someter al examen y a la crítica todas las cosas, sorprende la poca vocación de la comunidad filosófica universitaria por examinar sus propias prácticas pedagógicas, el objeto que se halla más a la mano (Obiols, 2002, p. 37).

Este señalamiento, que sostiene Obiols es muy significativo porque al intentar pensar la paradoja se hacen visibles, no solo las resistencias de nuestros y nuestras estudiantes a pensar la relación que tienen con la filosofía y a problematizar filosóficamente las prácticas docentes sino también nuestras propias resistencias producto de nuestra formación. En este sentido, es necesario sensibilizar a la comunidad filosófica de este campo de investigación inexplorado y al mismo tiempo, asumirlo como propio. Así, la indicación de Obiols nos fuerza a preguntarnos ¿qué significa formar profesores y profesoras de filosofía desde la orientación de fundamento teniendo a la paradoja como telón de fondo?

En primer lugar significa asumir personalmente el carácter problematizador de la pregunta, encarnarla como disposición primera para hacer filosofía en el colectivo del aula. Este posicionamiento coloca en primer lugar la actitud filosófica de la /del docente como gesto que aleja la imagen del docente de filosofía de su versión tradicional y, a la vez, pone en suspenso las palabras que han sido desde siempre la razón de ser de la educación: certidumbre, previsibilidad, respuestas, construcción de un sistema de seguridades.

Poder crear las condiciones para pensar la posibilidad de una formación docente en filosofía que problematice la imagen de un profesor como divulgador de la filosofía y que sea capaz de colaborar en la constitución de un profesor/a productor, creador, un profesor/a filósofo/a desde una Filosofía de la enseñanza de la filosofía. Para esto, habrá que derribar muchos preconceptos. Interpelar al profesor verdad para devenir pregunta. Para ello habrá que hacerle un lugar a las palabras malditas, aquellas de las que escapan las/os educadores: la incertidumbre, lo imprevisible, la incomodidad, el cuestionamiento, las preguntas, la búsqueda de sentido, el desasosiego, sabiendo que no se puede pedir a los/as alumnos/as aquello que no soy capaz de hacer. Como señala Cerletti:

esta incertidumbre, molestia, insatisfacción o imposibilidad de dar cuenta cabalmente de lo más básico de nuestra actividad, lejos de ser un obstáculo –o, tal vez, precisamente por serlo– constituye el motor mismo del filosofar. A partir de esto y en un sentido general, considero que lo que mueve a filosofar es el desafío de tener que dar cuenta, permanentemente, de una distancia o un vacío que no se termina de colmar. [...] enseñar, o intentar transmitir la filosofía, es también –y antes que nada– un desafío filosófico, porque en la tarea de enseñar nos vemos obligados a vérnosla con ese vacío e intentar reducir, cada uno a su manera, aquella distancia que busca un sentido (Cerletti, 2004, p. 23-24).

En este fragmento se hace visible la potencia que tienen para la práctica filosófica en la escuela, aquellos estados que la educación persigue reducir a su

mínima expresión: incertidumbre, molestia, insatisfacción, imposibilidad. De este modo, el filosofar solo es posible a partir del reconocimiento de un vacío que necesita ser colmado y, por tal motivo, se constituye en motor de una búsqueda de sentido. A la vez, requiere de la distancia que provoca la pregunta cuando se instala mediando la relación entre nosotros/as y el mundo a partir del reconocimiento del no saber. De esta manera, la filosofía encuentra su potencia como posibilidad de intervenir en la construcción de un mundo común.

Por último, la orientación de fundamento que inicialmente definí como aquella que se ocupa del conjunto de interrogantes que marcan la delimitación y reconocimiento de problemas específicos, propios del ámbito de la enseñanza de la filosofía tendrá que dialogar desde el presente. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la filosofía deviene en un espacio de controversia respecto a aquellas cuestiones que se consideran primarias a la vez que fundantes a la hora de definir un curso de acción en el que se exprese una determinada relación de la filosofía y su enseñanza. Es desde esta tercera orientación que creo, se podría construir una disciplina filosófica con problemas y desarrollos propios, una Filosofía de la Enseñanza de la Filosofía.

En nuestra perspectiva un profesor/a de filosofía que se sienta provocado a dar respuesta a este tipo de cuestiones, al tiempo que manifiesta su intencionalidad filosófica, habita su tarea como profesor/a filósofo/a. Asume a la enseñanza como un ámbito con problemas propios haciendo de la enseñanza de la filosofía un problema filosófico.

Buscar las razones o los argumentos para fundamentar el enseñar filosofía abre una serie de interrogantes en torno a la propia Filosofía: ¿qué es? ¿Para qué? ¿Es útil? Así la profesora/ el profesor filosofante tiene un doble desafío: producir una posición respecto al propio saber y producir conocimiento dentro del ámbito de la enseñanza de la filosofía en tanto problema filosófico.

En relación a estos desafíos cabe señalar que en filosofía la producción y desarrollo del conocimiento se construye en diálogo con conceptos y posturas que se han dado dentro del campo de interés de cada uno/a en la propia filosofía. En este sentido, en el área de la enseñanza de la filosofía, por ejemplo, es el caso del frondoso diálogo que ha mantenido el profesor-filósofo Alejandro Cerletti con los textos de Badiou y el profesor-filósofo Silvio Gallo con los textos de Deleuze. El resultado es la producción de dos posiciones filosóficas que atraviesan la contemporaneidad de nuestros debates en la enseñanza de la filosofía: la fundamentación y propuesta de una Didáctica aleatoria en el caso de Alejandro Cerletti y una Didáctica del concepto en el caso de Silvio Gallo.

Nuestra preocupación radica en el hecho de que, en el campo de la filosofía en general, el debate se desentiende del desarrollo del pensamiento filosófico en acción. ¿Es esto lo que tenemos que reproducir en la formación de profesores?

Una orientación de fundamento intenta promover una relación distinta entre los alumnos/as, los textos, la filosofía y su historia. Frente a la manera didactista de concebir el campo de la enseñanza de la filosofía propongo la consideración de la orientación de fundamento que provoque habitar la enseñanza sin abandonar la idea de que la filosofía, en palabras de Saúl Karsz, “sea un signo de pregunta trazado sobre nosotros mismos”, solo así podremos pensar en tensión un problema que no espera otra cosa que ser pensado.

Bibliografía

AGRATTI, L. "Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñara enseñar filosofía" en Grau, Olga y Bonzi, Patricia (editoras), **Grafías filosóficas. Problemas actuales de la Filosofía y su enseñanza**, Santiago de Chile, Cátedra UNESCO de Filosofía. Fac. de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile, 2008.

CERLETTI, A. "Ensinar filosofia; da pergunta filosófica à proposta metodológica" en Kohan, Walter (org.) **Filosofia. Caminhos para su ensino**, Río de Janeiro, Lamparina, 2004.

FRASSINETI, M. y OBIOLS, G. **La enseñanza filosófica en la escuela secundaria**, Bs. As., A-Z, 1991.

NOUSSAN-LETTRY, L., **Cuestiones de enseñanza y de investigación en filosofía**, Mendoza, Univ. Nacional de Cuyo, 1973.

OBIOLS, G. "Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica" en Obiols, G. y Frassinetti, M., **La enseñanza filosófica en la escuela secundaria**, Bs. As., A-Z editora, 1993.

OBIOLS, G. **Una introducción a la enseñanza de la filosofía**, Bs. As., FCE, 2002.

SALAZAR BONDY. **Didáctica de la Filosofía**, Lima, Universo, 1968.

Recibido em: 03/2024
Aprovado em: 05/2024