

INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Marisa Bertolini*

Resumen

Se presentan algunos resultados de la Investigación *Tensiones en la enseñanza de la filosofía. Perspectivas para pensar prácticas y discursos*, realizada en Uruguay por un equipo integrado por los Prof. Isabel González, Mauricio Langon y Marisa Bertolini. Las preguntas originales de que partimos y que comprometen toda la investigación son: ¿Qué es una buena clase de Filosofía? ¿Cuál es la especificidad de una educación filosófica? (más allá de la clase de Filosofía). Se observaron clases de Filosofía en la Educación Media Superior y se jerarquizaron los discursos de los docentes que atribuyen sentido a sus prácticas, recuperados a través de técnicas como grupos de discusión, entrevistas, historias de aprendizaje. Para la reflexión se seleccionaron tres categorías: rigor filosófico, interlocutor filosófico y texto filosófico en tanto cuestiones recurrentes y potentes para la reflexión didáctico-filosófica. Este artículo se centra en la problematización de la condición de interlocutor filosófico.

Palabras clave: Educación filosófica. Prácticas. Discursos. Interlocutor filosófico.

Introducción

Tensiones en la enseñanza de la filosofía. Perspectivas para pensar prácticas y discursos es la investigación realizada por Isabel González, Mauricio Langon y Marisa Bertolini. En este artículo se presentan los procesos que seguimos y algunos resultados.

En Uruguay la investigación resulta especialmente pertinente porque los modos de enseñar filosofía continúan modificándose, poniéndose de manifiesto prácticas y experiencias innovadoras, pero no hay investigaciones que releven y recuperen esas prácticas, ni desarrollo sistemático de teorías que permitan incidir en la mejora permanente de la educación filosófica. El trabajo posee dos dimensiones imbricadas, no separables: la *investigación* y la *intervención*.

Se reflexiona sobre todo lo que hay y pasa dentro de un espacio educativo acotado: las *aulas de filosofía* y se jerarquiza además la recuperación de los discursos de los docentes que

* Marisa Bertolini es profesora de Filosofía. Es investigadora del IPES; miembro del Comité Académico de la Maestría en Didáctica de diversas especialidades (entre otras Filosofía) también en el IPA, y profesora en la maestría en didáctica del CLAEH – Instituto Universitario del Consejo Latinoamericano de Economía Humana. E-mail: majal@adinet.com.uy

atribuyen sentido a sus prácticas.

Esta investigación es sustancialmente filosófica y pedagógica. Emplea estrategias metodológicas y técnicas desarrolladas en el campo de las “ciencias sociales” pero en ámbitos de reflexión teórica irreductibles a lo científico. Trabajamos sobre el supuesto de que la didáctica de la filosofía es en sí misma filosófica, o sea, no es ciencia ni disciplina normativa.

¿Qué es una buena clase de Filosofía? ¿Cuál es la especificidad de una educación filosófica? (más allá de la clase de Filosofía) son las preguntas originales de que partimos y que comprometen toda la investigación.

La intención no era, ni es, encontrar una respuesta normativa ni unívoca a estos interrogantes. Más interesante resulta hacer visibles los supuestos que las atraviesan, dilucidar cómo se traducen en el imaginario de los docentes actuales de filosofía, cuál es el grado de coherencia o de conflicto entre lo que los profesores hacen y lo que creen que debería hacerse, cuáles son las condiciones de posibilidad para que se generen prácticas filosóficas hoy en las aulas de educación media, cuáles son los obstáculos que se reconocen como desafíos pedagógicos más acuciantes.

La exigencia metodológica de centrar los contenidos y focalizar el análisis, implicó direccionar la revisión del material en el sentido de identificar, en los discursos y en las prácticas de los docentes, cuestiones recurrentes y potentes para la reflexión didáctico-filosófica. En ese sentido, se seleccionaron tres categorías: **rigor filosófico, interlocutor filosófico y texto filosófico.**

En tanto un supuesto central de la investigación es el estatuto filosófico de la didáctica de la filosofía, se emprendió un desarrollo de estas cuestiones, desde perspectivas filosóficas y en diálogo con los documentos de la investigación.

La cuestión del interlocutor filosófico como problema en la enseñanza de la Filosofía

¿Por qué la cuestión del interlocutor en la clase de filosofía, se vuelve problemática? El problema se instala en el discurso docente, fundamentalmente como dificultad o aún imposibilidad en función de los atributos adjudicados a los estudiantes actuales.

En algunos casos, como preocupación por las condiciones de posibilidad para que el alumno devenga en un buen interlocutor, reflexión que se enlaza con la responsabilidad de sostener creativamente el vínculo pedagógico y se pone en tensión con el mandato

internalizado por los docentes, de preservar el rigor filosófico en el curso.

La preocupación sólo es relevante en relación a una concepción que valore el diálogo y la discusión como estrategias apropiadas para la enseñanza de la filosofía y en la medida en que el objetivo sea la educación filosófica, la práctica filosófica en el aula. Es decir, el problema remite a la pregunta original, ¿Cuál es la especificidad de lo filosófico?, interrogante que al decir de Lyotard tiene necesidad de ser continuamente recordada, restablecida, porque se hunde, porque se nos escapa entre los dedos.

¿Qué significa que tenga lugar lo filosófico en el aula? ¿Quiénes pueden ser interlocutores del diálogo filosófico? ¿Puede suceder hoy el encuentro filosófico en las aulas de educación media? ¿Cómo reconoce el profesor al alumno como potencial interlocutor? El docente, ¿muestra siempre disposición para generar un espacio filosófico en el aula? ¿Se trata de descubrir al buen interlocutor o de provocarlo como acontecimiento a través de buenas estrategias? ¿Cuáles son los obstáculos? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad?

En las huellas de los filósofos

Antes de trabajar sobre el discurso de los profesores con los que investigamos, es interesante tener en perspectiva filósofos que se han ocupado de estas cuestiones y que serán referencia en la siguiente reflexión. Elegimos a Platón y Lyotard, dos fuentes muy distantes en el tiempo y en la sustancia. Sus huellas promueven una mirada más rica, más compleja, sobre los documentos de la investigación.

Sin duda la tradición socrático-platónica instala el diálogo como método filosófico. En *El primer Alcibíades*, el eje central es la preparación adecuada de Alcibíades para ejercer con justicia el arte de la política. El intercambio de Sócrates con su alumno es ocasión para destacar las condiciones rigurosas del diálogo filosóficamente fecundo, en tanto crítica punzante y sospecha atenta, pero que sólo puede sostenerse en un ámbito de profunda hospitalidad entre los protagonistas.

A lo largo de la obra, Sócrates, con la intención de involucrar a Alcibíades en su propósito, va desplegando las exigencias: deseo de saber cómo piensa el otro, paciencia en la escucha, compromiso, reconocimiento de la propia ignorancia, persistencia en la búsqueda de la verdad, dedicación del tiempo propicio para la reflexión en profundidad, evitando la ansiedad por encontrar respuestas concluyentes, valor para expresar el propio pensamiento, habilidad para sopesar la oportunidad de las intervenciones, (*cuando sea mejor y más*

conveniente), disposición al perfeccionamiento, a conocerse a sí mismo y al cuidado de sí.

A su vez, Sócrates denuncia los obstáculos: la autosuficiencia de quien siente que no necesita de nadie, la complacencia en las propias “perfecciones”, la vanidad, y desprecio por los atributos del interlocutor, la vana aspiración a la riqueza y al poder, como voluntad de dominio sobre los otros hombres.

Las condiciones poco tienen que ver con el dominio de una técnica intelectual o discursiva. Después de todo, una técnica en sentido instrumental no es garantía en sí misma de buen pensamiento. Sirve para pensar como para no pensar, para identificar y tratar creativamente problemas fermentales, como para eludirlos. Los requisitos socráticos son, en cambio, verdaderos preceptos éticos vinculados a la sabiduría, al cuidado de sí y de la polis.

*El monstruo de los filósofos es la infancia. Es también su cómplice. La infancia le dice que la mente no es dada, sino que es posible.*¹ Así presenta Lyotard su reflexión acerca de lo que es y no es el *curso filosófico* (acto filosófico), que se distingue y se fagocita a veces por el curso de filosofía. El trabajo de pensamiento, de elaboración filosófica tiene que ver con la infancia, la infancia como actitud, como disposición a la búsqueda de lo que queda todavía impensado. El filósofo enfatiza: *El monstruo niño no es el padre del hombre, situado en el medio del hombre es su decurso, su deriva posible, amenazante.*

El autor va revelando las posibilidades de la infancia del pensamiento y delimitando la diferencia que hace a lo filosófico. La filosofía es ante todo una **autodidáctica**, *no se puede ser un maestro, no se puede amaestrar ese curso. No se puede exponer una cuestión sin exponerse en ella. ... Es preciso filosofar para enseñar a filosofar...* La condición de autodidacta *no significa que no aprendemos nada de los otros, sino solamente que no aprendemos nada de ellos si ellos no enseñan a **desaprender*** (Lyotard, 1996). Es posibilidad de **re-comenzar**. Lyotard lo aclara en su referencia a la lectura filosófica de un texto... *es formarse en el retorno, perder la propia buena forma, reexaminar los supuestos, los sobreentendidos...* La lectura es filosófica sólo si es un ejercicio de **turbación**, un ejercicio de **paciencia**, un ejercicio de **escucha**.

El acto filosófico es **anamnesis** *en la busca de aquello que queda todavía impensado mientras que está ya pensado*. No es simplemente traer a la memoria, no es recuperar el pasado para reproducirlo. Tiene que ver con la “repitición” de un problema tal como lo concibe Heidegger:

¹ Lyotard. J-F., Memorial a propósito del curso filosófico, en *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa, Barcelona, 1996.

Entendemos por repetición de un problema fundamental el descubrimiento de sus posibilidades originarias, hasta entonces ocultas. El desarrollo de éstas lo transforma de tal suerte que por ello mismo logra conservar su contenido problemático. Conservar un problema significa librar y salvaguardar aquellas fuerzas internas que lo posibilitan como problema según el fundamento de su esencia. (HEIDEGGER, M. 1954, p. 53)

¿Por qué importa el discurso docente sobre sus propias prácticas?

La investigación se centró en la observación de las prácticas y en la escucha del discurso de los docentes sobre sus propias acciones y sus vivencias: grupos de discusión, historias de aprendizaje, entrevistas en profundidad. Este discurso es relevante pues rescata al sujeto personal y por lo tanto supone una alternativa epistemológica en la construcción de conocimiento en la investigación educativa. Se invierte el postulado positivista. Bolívar² recoge con acierto la máxima que cita Kant, tomada de Bacon: “*de nobis ipse silemus*”, como ilustración óptima del paradigma que en función del mandato de objetividad, pretende anular toda subjetividad en el hacer científico. El autor problematiza el aforismo y propone sustituirlo por la fórmula: “*de nobis ipsis loquemur*”. La capacidad del ser humano de hablar de sí mismo, deja de ser un obstáculo, para transformarse en la condición necesaria del conocimiento social, porque permite construir sentido. Dice

El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en la que está presente la voz del autor. Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiadas por determinadas intenciones, parece que los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática de comprender y expresar la enseñanza. Este conocimiento, se preocupa más por las intenciones humanas y sus significados que por los hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y el control. (Bolívar, 2002, p. 7)

El espejo como obstáculo

Entrevistador: *Entonces te hago la pregunta en relación con tu enseñanza filosófica.*

¿Quiénes son los involucrados? ¿Para quiénes enseñas Filosofía?

Profesora 2: *Primero que nada, para que alguien pueda aprender algo, como dijimos antes,*

²Bolívar, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2002, 4 (1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

*se tiene que sentir un poquito humillado e ignorante, te pongo el ejemplo de la mujer, la tipa se está peinando y se le cae el espejo en la clase, a mí no me importa, problema tuyo. ¡Qué lastima!, ¿qué vas a hacer ahora? Vas a atender la clase porque no te queda otra. Tratar de hacer sentirlos un poquito ridículo para así de repente... pero no sé. En realidad son ellos los que deciden. Pero para esa persona, yo que sé. Yo no la voy a obligar, "nena, no tenés cuaderno". Reconozco que yo debería, pero sinceramente no me importa. Si preferís mirarte al espejo, hacelo, eso sí, no me molestes. Si quieres mirarte al espejo, mirate. Quizás en algún momento te involucres, quizás no. No es que yo decida para quién es la Filosofía, es que ellos decidan para quién es la Filosofía.*³

La escena del espejo está cargada de valor simbólico. Forzosamente nos remite al mito original y al narcisismo como estructura psicológica. Pero parece aún más interesante leer la escena a la luz del interjuego entre Narciso y la ninfa Eco.

Narciso, hijo del dios del río Cefiso y de la ninfa Liríope, era muy bello, tanto doncellas como muchachos se enamoraban de él, pero él rechazaba sus insinuaciones. Entre las jóvenes heridas por su amor estaba la ninfa Eco, quien había disgustado a Hera y por ello ésta le había condenado a repetir las últimas palabras de aquello que se le dijera. Eco fue, por tanto, incapaz de hablarle a Narciso de su amor, pero un día, cuando él estaba caminando por el bosque, acabó apartándose de sus compañeros. Cuando él preguntó “¿Hay alguien aquí?”, Eco contenta respondió: “Aquí, aquí”. Incapaz de verla oculta entre los árboles, Narciso le gritó: “¡Ven!”. Después de responder: “Ven, ven”, Eco salió de entre los árboles con los brazos abiertos. **Narciso cruelmente se negó a aceptar su amor, por lo que la ninfa, desolada, se ocultó en una cueva y allí se consumió hasta que solo quedó su voz. Para castigar a Narciso, Némesis, la diosa de la venganza, hizo que se enamorara de su propia imagen reflejada en una fuente.** En una contemplación absorta, incapaz de apartarse de su imagen, acabó arrojándose a las aguas. En el sitio donde su cuerpo había caído, creció una hermosa flor, que hizo honor al nombre y la memoria de Narciso. (OVIDIO, 1980)

La analogía entre la alumna y la figura de Narciso resulta casi obvia, pero sus efectos se resignifican si se reconoce el vínculo entre la docente y la representación de Eco. ¿Por qué el espejo, aparentemente anodino, inofensivo, provoca tanta irritación en la profesora? El espejo se ha constituido en símbolo manido de las nuevas subjetividades que produce la cultura contemporánea. La era del vacío (Lipovetsky, 1989), la modernidad líquida (Bauman, 2001), remiten a sujetos obsesionados por la imagen, regulados por el mandato de belleza y felicidad inmediata.

El gesto de la alumna, *en una contemplación absorta, incapaz de apartarse de su*

³ Entrevista profesora 2.

imagen recupera sólo su propio rostro y obstaculiza toda comunicación con el otro. Así se incrementa la frustración de la docente quien siente que fracasa totalmente su proyecto pedagógico, el tipo de reflexión filosófica que se propone, que ella misma vincula con la tradición socrática.

Sócrates, en diálogo con Alcibíades⁴, pretende dilucidar el sentido profundo, *comprender con toda su fuerza*, el precepto de Delfos, “conócete a ti mismo”. Y para esto acude a la analogía de la vista.

Sócrates. 'Fíjate bien: si esta inscripción hablase al ojo, como habla al hombre, y le dijese: mírate a ti mismo, ¿qué creeríamos nosotros que le decía? ¿No creeríamos que la inscripción ordenaba al ojo que se mirase en una cosa, en la que el ojo pudiera verse?

Luego de descartar que esa cosa sea espejo u otros cuerpos semejantes, Sócrates concluye:

Sócrates: Un ojo, para verse, debe mirar en otro ojo, y en aquella parte del ojo, que es la más preciosa, y que es la única que tiene la facultad de ver.

El mandato délfico exige entonces, según esta tradición socrático-platónica, “reflejar los ojos en la mirada del otro”, exige el diálogo, confrontar un alma con otra, una racionalidad con otra. Y esto es lo que no ocurre en la escena pedagógica del espejo.

La actitud de la profesora tampoco facilita la comunicación filosófica. A imagen y semejanza de Eco, la docente parece *estar condenada a repetir*. Repite los mandatos que se le transmitieron, que internalizó en su experiencia de formación, que asumió conscientemente como deseables y que se explicitan en su historia de aprendizaje y en las entrevistas.

Pero yo creo que los diálogos de Platón, **la humillación** parece ser un buen camino. Yo sí me siento humillada, cargo mis pilas y a eso voy. Si no me siento humillada, si creo que soy viva, me sigo quedando con el ámbito de que lo soy viva. Gracias a Dios existió gente que me avivó, o sea que en la vida me encontré con gente que me dijo "esto es un disparate, esto no, no sabés nada, vení que te voy a enseñar matemáticas que no puedo creer que a tu edad no sepas". Genial.⁵

Se proyectan en los alumnos las expectativas de interlocutor deseable, pero el modelo rebota, devolviendo un perfil que parece estar en las antípodas. El desengaño genera impotencia y renuncia y se desplaza la responsabilidad de decisión a los alumnos. *No es que yo decida para quién es la Filosofía, es que ellos decidan para quién es la Filosofía. En*

⁴Platón, *El primer Alcibíades o De la naturaleza humana*. Obras completas, edición de Patricio de Azcárate, tomo 1. Madrid, 1871.

⁵Entrevista profesora 2

realidad son ellos los que deciden.

No se perciben en el gesto de la alumna signos de provocación, rebeldía o transgresión. Sólo una resistencia pasiva que justamente, según Lyotard, *parece invencible porque no plantea ninguna lucha.*

La profesora decodifica la ironía socrática en clave de humillación y su estrategia es provocarla, con el objetivo de involucrar a la estudiante. Pero la alumna ni siquiera se percata de las intenciones pedagógicas de la profesora. No hay lucha que dinamice creativamente la energía de los oponentes. No hay vínculo simétrico. El gasto lo hace sólo la docente, y por eso deviene en resentimiento.

Entonces para mí motivar al alumno es primero que nada hacerle entender que es un poco **infeliz**, o sea, que en realidad no sabe mucha cosa, **no sabe nada**, que yo sé un poquito de algo y nada de otras cosas, pero que no me siento orgullosa de eso.⁶ A mi entender **pensar por uno mismo** es una **práctica de libertad**, pero la libertad implica **una lucha** por ella, implica **liberarse** de algo (incluso de la propia historia de la filosofía y de los filósofos y de los humildes profesores de filosofía) pero desconociendo ese rigor y sin tener herramientas intelectuales para hacerlo ¿sería posible ver las cadenas? Filosofar es un **esfuerzo de superación**, de escapar a la propia época y creo que eso lo muestra la filosofía.⁷

El discurso resulta una buena condensación de las categorías que sustentan los metarrelatos de la modernidad. La interpretación sesgada del platonismo socrático y la tradición kantiano-marxista se filtran en el relato.

Los valores jerarquizados como acicates para la práctica filosófica son la humillación, una dosis de infelicidad, el sentido del ridículo para asumir la propia ignorancia. Y esa práctica debe estar alimentada por el rigor, el esfuerzo, la autoexigencia, condiciones que han resultado garantía de progreso en la historia de la humanidad. En este contexto, la filosofía es concebida como práctica de libertad, libertad que se conquista en la pelea.

El destino actual de esta concepción, aplicada a la didáctica filosófica lo anuncia Lyotard de manera radical:

La modernidad, las Luces, la propia reflexión kantiana, pusieron a la escuela en el centro del interés popular y práctico de la razón. Desde hace dos siglos, sobre todo en Francia y, de otro modo, en Alemania, el alcance de este interés se llamó formación del ciudadano en la república. La tarea filosófica se vio confundida con la tarea de emancipación....En esta perspectiva

⁶ Anexo F2a3 Profesora 2. Respuesta a entrevista escrita sobre Historia de Aprendizaje.

⁷ Ibid

“moderna” se da el siguiente supuesto: el mundo reclama a la filosofía que legisle práctica y políticamente...Pero hoy en día, para decirlo contundentemente, el mundo no pide al profesor de filosofía nada semejante.⁸

La ética del deber (actuada y verbalizada) y la estética del ornamento (actuada) circulan en un mismo espacio, pero sin posibilidades de convergencia. Las perspectivas diferentes no encuentran traducción posible para la eventual comunicación. No hay confrontación, ni siquiera ocasión para explicitar las discrepancias. No hay lucha ni polémica, no hay épica, sólo agonística. *La dialéctica o la dialógica no puede tener curso entre ellos: sólo la agonística.*

Las estrategias de la docente resultan totalmente ineficaces. No provocan humillación, no promueven el esfuerzo intelectual. La función de verdugo no puede cumplirse porque “no hay” víctima a sacrificar.

La misma profesora, otra escena pedagógica

hice una experiencia con dos a los que “forcé” a leer dos novelas durante el curso, como excusa para problematizar y analizar diferentes teorías: “1984” o “Rebelión en la granja”(una de ellas) y “Crimen y castigo”, Orwell y Dostoievski respectivamente. La tarea consistía en entregar un informe que era lo que se iba a evaluar y que salvo excepciones eran “chaucha”, pero además hubo una instancia de diálogo sobre cada una de ellas en donde esos **alumnos que habían protestado hasta el cansancio**, parecían **niños** contando un paseo, lo digo por la **emoción que tenían o debo decir teníamos**, pero además algunos **habían investigado** otras cosas para entender, o se habían **indignado**, algunos estaban realmente **confundidos**. **La experiencia me emocionó porque yo era un niño mas pero sobre todo porque sentí que yo podía dejarles algo**, no les pedía que tomaran una postura, ni que defendieran tal o cuál situación, algún día formarán una opinión o no, pero hay cosas, herramientas previas eso es lo que yo quisiera dejar.⁹

La misma docente que fracasa en la escena del espejo, produce en este caso experiencia filosófica. El compromiso pedagógico, sus convicciones, su vocación y formación fortalecen su imaginación y consigue recuperar “la infancia”, reconocida por Lyotard como monstruo y cómplice de los filósofos, tal como lo mostramos antes.

Al final del *Memorial a propósito del curso filosófico*, el autor sugiere, una *nueva tarea del pensamiento didáctico: buscar la infancia en cualquier parte, incluso fuera de la*

⁸ Lyotard, J-F (1996) *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa. Barcelona.

⁹ Historia de aprendizaje. Profesora 2

*infancia.*¹⁰ La docente encuentra la infancia en alguna parte, con adolescentes que parecían haberla perdido y fuera del canon filosófico. Los textos literarios habilitan el acontecimiento, reviven la vitalidad filosófica y estrenan el entusiasmo.

Todo menos incomunicación. El clima es de forcejeo y protesta, hay lucha, hay ejercicios de poder cruzados, hay discusión, se sacuden las palabras, se agitan e interpelan los saberes instituidos. Como consecuencia, el proceso es fermental. Se produce emoción, investigación, confusión. Se libera el niño creador en los alumnos y en la docente. “*Es el niño inocencia y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que echa a girar espontáneamente, un movimiento inicial, un santo decir ¡sí!*”¹¹

La indiferencia como obstáculo

*Si es verdad que filosofar obedece a una demanda de retorno a la infancia del pensamiento, ¿qué pasaría si el pensamiento no tuviera ya más infancia? ¿Si aquellos que pasan por ser niños o adolescentes dejaran de ser la medianía incierta del hombre, la posibilidad de las ideas? ¿Qué pasaría si los intereses se hubieran fijado?*¹². La hipótesis de Lyotard resulta apocalíptica para los fines pedagógicos. El fin de la infancia implica la anulación del deseo que debería sostener todo proyecto educativo

En nuestro medio, la cuestión del deseo, más específicamente de la ausencia de deseo, es un argumento frecuente para explicar el fracaso pedagógico. Se traduce en la cotidianidad en las fórmulas reiteradas hasta el hartazgo: *no quieren nada, están en otra, no les interesa pensar.*

El deseo de aprender parece circular cada vez con menos fuerza en las aulas de adolescentes. Quizás persiste el deseo de saber, pero sin que lo acompañe la disposición para el esfuerzo que implica aprender. Se multiplican las resistencias. Todos jugamos siempre diversos juegos simultáneos y a veces nos confundimos, desplazando las reglas de un juego a otro con el seguro fracaso. La cuestión es que muchos alumnos no pueden o no quieren participar en el juego pedagógico.

Muchas resistencias resultan autoflagelantes y deben ser interpretadas como síntomas, en su valor simbólico. Indican un problema, aunque para la escuela sólo son un problema. En muchos alumnos el bloqueo expresa una

¹⁰ Lyotard, J-F (1996) *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa. Barcelona

¹¹ Nietzsche, F. *Así habló Zaratustra*. Alianza Editorial. Madrid. 1972

¹² Lyotard, J-F (1996) *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa. Barcelona

fuerte sensación de impotencia, de abandono a la fatalidad: su futuro ya es, y la educación no tiene ninguna posibilidad de modificarlo. En otros, la resistencia es activa, se ubican en el lugar de automarginados de un sistema que desprecian, condenan y aspiran a cambiar. El compromiso con su propia educación, la posibilidad de éxito obteniendo las certificaciones es interpretada como signo de complacencia y complicidad. El discurso político manifiesto puede leerse también como anticipación a la exclusión desde la certeza inconsciente de que llegará de cualquier manera.¹³

Otro discurso del profesor con el estudiante

Prof. 5: Y además el indiferente que siempre existe en todas las clases, que es muy difícil involucrarlo; el indiferente que está llegando a niveles de sordera prácticamente, la indiferencia es brutal....

Prof. 5: intentas descentrar, instalar el conflicto, obstaculizarle ese camino tan claro. Creo que no sucede porque en realidad - muchos chiquilines ya tienen resuelta su vida económica... Con todas las posibilidades distintas que tenemos hoy, esos chiquilines tienen resuelto cualquier conflicto. O tienen la idea de que cualquier conflicto de antemano ya tiene alguna solución. Porque si estoy muy angustiado, existen psicólogos; hay que pagarles, pero existen psicólogos. Si estoy extremadamente deprimido voy a tener que tomar alguna pastilla. Estoy mucho más deprimido, hay sanatorios para que me internen... Está casi todo solucionado.

Entrevistador: en todo caso, para evitar todas esas situaciones que de alguna manera debilitan mi eficacia en el mundo, bueno más vale que no me involucre. Digamos, quizás haya una resistencia.

Prof. 5: sí claro, pero esa resistencia creo que siempre existió, la diferencia que tenemos ahora... Creo que quizás la diferencia en las últimas décadas, no sé cuando situarlo bien, pero la diferencia en las últimas décadas con el indiferente, es que el indiferente ahora es una persona importante, porque el indiferente ahora es...

Entrevistador: el militante.

Prof. 5: exacto, es un militante de la indiferencia, porque la indiferencia se materializa...

Prof. 5: ...yo compro siendo indiferente, yo vivo siendo indiferente. Soy feliz siendo indiferente.

Prof. 5: soy humano siendo indiferente. Antes no, el indiferente era un tonto. Entonces al tonto se lo marcaba y el tonto quería o se resignaba a ser tonto, o decía acá está pasando

¹³ Berttolini, M., *La educación y la transformación de las subjetividades. La resignificación de la experiencia.*

*algo que estoy siendo demasiado tarado.*¹⁴

¿Qué es lo novedoso en la preocupación de este profesor? Es frecuente ubicar las dificultades para cumplir las metas pedagógicas en los sectores socio-culturales “carenciados”. Se ha escrito muchísimo sobre este fracaso, se conciben decenas de proyectos, se implementan múltiples y variadas estrategias para reducir el problema. Pero el Prof. 5, a partir de su experiencia, sobre todo en instituciones privadas, percibe un obstáculo que atañe a otros grupos sociales. Se trata de los alumnos pertenecientes a sectores económicamente solventes, que están dotados de las habilidades indispensables para cumplir con un curso, que no son en absoluto analfabetos funcionales, pero que responden con una profunda indiferencia al curso filosófico.

La “cultura de la abundancia” también es refractaria a ciertos aprendizajes. Las estrategias para convertirse en *winner*s del sistema no tienen que ver con ser educados, ni con los saberes que circulan en la escuela. Hay atajos para alcanzar el éxito y poder funcionar como consumidores poderosos. Algunos, meros sobrevivientes, aprenden mecánicamente las reglas, logran éxito, son “buenos alumnos”, pero sin vivenciar ninguna pasión por el conocimiento ni establecer vínculos subjetivos con los saberes.

El deseo parece estar anulado o más bien saturado por una cultura que indica siempre el objeto que se debe desear, que domestica el deseo, que lo transforma en voluntad de apropiación, de consumo, de dominación. Fuera de este circuito no se experimenta la falta. Se ha agotado, al decir de Castoriadis, la imaginación radical, que nos libera de la necesidad y la fatalidad y nos permite concebir la alternativa de lo posible.

El docente se afana por cumplir con la función filosófica como crítica radical, *trabaja sobre la realidad, desoxida los criterios de la realidad, los pone en suspenso*. Procura instalar el conflicto epistemológico y axiológico, para que lo evidente deje de serlo, para desnaturalizar lo fáctico, para generar el hiato entre lo que es y lo que debería ser o podría llegar a ser. Pero sólo recoge la indiferencia, muy distinta a la resistencia a adquirir conocimientos, a aprender un contenido. Y esto porque la filosofía como crítica radical no es transmisión de teoría, *el curso filosófico no se propaga como un saber*. No es un saber enseñable que pueda ir acompañado con fantasías de completitud.

La función filosófica trabaja sobre “la falta de saber” o “el saber en falta”. Pretende recuperar la dialéctica ignorancia - indagación, el vacío sentido a partir del cual se instala la búsqueda, reconocer y deconstruir los supuestos de otros saberes... La problematización

¹⁴ Entrevista Profesor 5

filosófica instala la incertidumbre, permite reconocer la contingencia, la insuficiencia, desestabiliza, incomoda. En cambio la ficción del saber pleno gratifica, da seguridad. Y no es fácil correrse de lugar.

En este caso, la indiferencia tampoco es una ceguera ideológicamente inocente, no es resultado de una incapacidad cognitiva que impida comprender. Es la resistencia que permite conservar el statu quo, que preserva privilegios.

El profesor interpreta los gestos de “indiferencia”, y elabora una interesante hipótesis: en algunas subculturas de la sociedad actual la indiferencia se ha vuelto antropino: “*yo compro siendo indiferente, yo vivo siendo indiferente. Soy feliz siendo indiferente, soy humano siendo indiferente*”. Deja de ser un estado transitorio, no deseable, desvalorizado socialmente y que hay que superar, para ser reconocido como virtud, como condición de la eficacia, como garantía de felicidad.

Hace años, Lyotard denunciaba esta crisis refiriéndose a la situación en Francia:

Los docentes de segundo ciclo en Francia, por lo que sé, al menos para la filosofía... no pueden actualizar el curso filosófico en la medida de sus capacidades por el simple hecho de que los alumnos no están dispuestos a la paciencia, a la anamnesis, al recomienzo. La declinación de los ideales modernos, junto con la persistencia de la institución escolar republicana, que se apoyaba en ellos, tiene el efecto de arrojar dentro del curso filosófico a mentes que no están en condiciones de entrar en él. La resistencia de esas mentes parece invencible, precisamente porque no plantea ninguna lucha. Ellos hablan el idioma que se les ha enseñado y le enseña “el mundo”, y el mundo habla de velocidad, goce, narcisismo, competitividad, éxito, realización. El mundo habla bajo la regla del intercambio económico, generalizado a todos los aspectos de la vida, incluyendo los placeres y los afectos. Este idioma es completamente diferente al idioma del curso filosófico, uno y otro son inconmensurables. No hay juez que pueda zanjar el diferendo, El alumno y el profesor son víctimas el uno del otro. La dialéctica o la dialógica no puede tener curso entre ellos: sólo la agonística.¹⁵

La complicidad en la ignorancia, y el silencio, como alternativas

Si no nos resignamos a cerrar la escuela, como sugiere Lyotard, es imprescindible encontrar *líneas de fuga*, estrategias inventadas desde la creatividad y el compromiso y traducidas en experiencias en las que estudiantes y docentes recuperan el deseo pedagógico y la capacidad de disfrute en el encuentro. Con esa intención, el profesor vuelve al origen, recupera la tradición socrática... pero en un registro muy distante al énfasis que pone en su interpretación la profesora 2:

¹⁵ Lyotard, J-F (1996) *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa. Barcelona

Prof. 5: *compartir la ignorancia, esto pasa mucho en cuarto año probablemente. Cuando planteas que tu grado de **ignorancia quizá, en el sentido socrático**, sea el mismo que el de ellos, parece una ruptura a lo que vos señalas. Y ahí hay producciones bastante interesantes de los chiquilines a nivel oral.*

Colega: *sobre todo una ignorancia, no mirar la ignorancia desde la sabiduría sino la ignorancia como la limitación, **el límite** y trabajar sobre eso, ahí hay una **complicidad**.*

Prof. 5: *sí, sí. Trabajar sobre los límites y sobre una suerte de **vacío de pensamiento inicial**. Puede haber habido un punto inicial, un instante vacío.*

Prof. 5: *Y me parece que eso rompe bastante con esas relaciones de poder, y que sin querer quizás hasta las achata o las deja que las suavice.¹⁶*

Cuando los profesores se animan a ubicarse en la incertidumbre, cuando exhiben su propia ignorancia como gesto auténtico y no como mero simulacro didáctico, es porque ellos también están pensando y entonces se produce el encuentro educativo, facilitando la búsqueda en la complicidad con los alumnos. Se trabaja sobre *el límite*, sobre una suerte de *vacío de pensamiento*, la completitud del saber se quiebra y se abren espacios para pensar lo impensado.

Prof. 5: *Parecería, o al menos a mí me ha resultado importante para generar ese **vínculo** que el docente actúe con tonos o con discursos muchas veces irónicos o ambivalentes o bivalentes **evitando el discurso continuo**, único, que tiene un fin predecible prácticamente. **La pregunta** indudablemente ocupa un lugar central allí. Preguntar como un sostén y como un disparador de la clase. No sólo culmina la pregunta en aquella inicial que muchas veces uno hace para disparar o para generar algún clima. Sino que hay que **elaborarla, retomarla, repensarla** y quizás hasta plantear la misma la próxima clase porque la van a ver desde otro lugar, porque ninguno la va a ver desde el mismo lugar. Otorgar los **tiempos necesarios** a las **respuestas y los silencios**. El tema de los **silencios**, personalmente, es un tema que estoy trabajando bastante. Me ha costado bastante generar silencios después de las preguntas, sobre todo de las respuestas después de las intervenciones de los chiquilines. Y a veces tienen que ver con conductas de los chiquilines o con otro tipo de cosas. **Pero silencio como fuente generadora de espacios**. Anoté por aquí que es fundamental generar un **clima de expectativa** frente a lo siguiente, que esto tiene mucha relación con el investigar en el texto que estamos dando, investigar en la pregunta, investigar en lo que dice el otro o un comprender. En ese vínculo tiene que estar necesariamente apoyado en una suerte de **complicidad respecto a la***

¹⁶ Grupo de discusión 3

*ignorancia y a compartir la ignorancia*¹⁷

Paradoja interesante: *el silencio* como estrategia pedagógica. Paradoja, porque en general los docentes sienten pánico frente al silencio y tienden a llenarlo con su discurso de saber pleno, de erudición omnicomprendiva. El silencio sugiere una asociación con el desvelo del profesor frente a *la indiferencia que está llegando a niveles de sordera*. Quizás hay cierta responsabilidad en los profesores en cuanto a convivir de otra manera con la *sordera* porque, *ser sordo, es en primer lugar no ser escuchado. Los oyentes se afanan, hablan y deciden por ustedes (sordos) como si simplemente no estuvieran ahí.*¹⁸

La seducción como posibilidad

Si aceptamos que el deseo es condición necesaria para que ocurra el acontecimiento educativo, el problema se desplaza. Si no aparece espontáneamente, ¿podemos enseñarlo? La cuestión del deseo y la posibilidad de enseñar o no el amor por la filosofía, ha sido objeto de reflexión entre colegas que insisten en pensar filosóficamente la educación filosófica. Y las conclusiones son discrepantes: Alejandro Cerletti afirma: “el deseo, como el deseo de pensar, es, en última instancia intransmisible, no es posible enseñar a amar la sabiduría, como por cierto no es posible enseñar a enamorarse.”¹⁹ En cambio Olga Grau opina: “Al parecer lo inducimos, lo producimos, hacemos deseable el deseo de pensar, enseñamos el deseo de pensar... Enseñar el deseo por la filosofía es mostrar al otro nuestro propio deseo, exponernos en nuestra propia vacilación, indicar el movimiento de la incertidumbre.”²⁰

El profesor 3 dice en una entrevista: “*no sé bien que es el rigor filosófico. Yo creo más en la seducción y en la posibilidad de a partir de un discurso, establecer una estrategia de inculcar enigmas en ellos. Yo creo que la formación es autodidacta. Si yo puedo inculcar determinados enigmas y gustos y que ellos hagan el resto del trabajo, yo creo que ahí sí logré como un cometido. Y eso deviene de la seducción que yo les pueda dar, con el tema, que el tema los seduzca, que la cuestión planteada los seduzca...*”²¹

Se apuesta a la seducción para provocar el deseo, el deseo de filosofar, de arriesgarse al juego intelectual. Es el discurso el que vehiculiza el enigma y que eventualmente moviliza

¹⁷ Grupo de discusión 3

¹⁸ Bernard Mottez, citado por Andrea Benvenuto en *El sordo y lo inaudito. A la escucha de Michel Foucault*. Ponencia en Río de Janeiro. Octubre, 2006

¹⁹ de Cerletti “La enseñanza de la filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica”, Intervención en el II Encuentro Internacional de Filosofía y Educación, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil

²⁰ Grau Duhart. Olga . “Otra vez el deseo, Para pensar la enseñanza de la Filosofía”

²¹ Entrevista Profesor 3

la búsqueda, provoca un vínculo diferente del estudiante con el saber. Pero la estrategia de la seducción, como buena apuesta no va acompañada de la certeza, los efectos posibles son contingentes, y a largo plazo, quizás se concreten mucho después de que concluya esta relación pedagógica.

Pero el valor de la seducción es ambivalente. Frecuentemente se desconfía pedagógica, filosófica y aún éticamente de la seducción. Se la estigmatiza como enemiga de la rigurosidad. Se la vincula con la retórica, en la versión devaluada de la tradición platónica y entendida como el dispositivo a través del cual se puede actuar sobre los otros mediante el discurso. Se le atribuye intenciones de manipulación y de dominación.

Lyotard en su análisis de las dificultades del curso filosófico para segundo ciclo de secundaria, en contextos en que los alumnos *no están dispuestos a la paciencia, a la anamnesis, al recomienzo*, descarta con dureza la seducción como condición de posibilidad para la educación filosófica:

No veo remedio pedagógico para esta situación que no sea peor que el mal. Instruir a los profesores para hacer que sean conviviales, preconizar la seducción, prescribir que se ha de captar la complacencia de los niños por medio de adelantos demagógicos o de gadgets. Es pero que el mal. ...El colmo sería recomendar a los profesores de filosofía que hagan de Alcibíades de sus propios alumnos. El trabajo de anamnesis y de elaboración actual en una clase, ya sea ésta alegre o severa, no tiene nada que ver con la seducción callejera (racolage).²²

Desde la tradición bíblica, la seducción es ambigua, la intervención de la serpiente conduce al pecado y provoca el castigo divino. Pero es también su seducción la que habilita el deseo de sabiduría, la ocasión de la transgresión, la que instala el conflicto y orada la plenitud compacta del estado natural.

Hay otro pasaje en la entrevista que resulta clave. Agrega el profesor: *“No sé bien lo que es una clase con rigor filosófico. A mí me pasa por ejemplo que hace tiempo abandoné a los presocráticos. Y volver a dar los presocráticos me obligó a releer un montón de cosas. Y en esa relectura a partir de la preparación de clases empecé a revisar un montón de conceptos que yo tenía de los presocráticos y que los empecé a modificar. Yo creo que esa continua revisión o esa relectura creo que le debería de dar cierta solidez, por lo menos académica, a lo que doy”*.²³

²² Lyotard, J-F (1996) *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa. Barcelona

²³ Entrevista profesor 5

Parece que esto aporta luz al misterio de la seducción. Ya no es la banalización y el simulacro.

El profesor relata su propia aventura filosófica. Fue capaz de releer, desde otros lugares. Descubre, modifica, resignifica su diálogo con la historia de la filosofía. Hace un movimiento que socava la indiferencia y la rutinización. En una palabra: piensa.

Y es esto lo que se puede “mostrar” y así producir la seducción filosóficamente fecunda. La práctica pedagógica no queda reducida a la circulación de saberes. Se provocan cambios en la experiencia de docentes y educandos, se produce un trabajo esencialmente filosófico de transformación de las subjetividades.

Es bueno recuperar la reconstrucción que hace Foucault de la importancia del cuidado de sí en la tradición grecorromana y sobre todo de la intervención del otro como mediador indispensable en el proceso.²⁴

El otro (el docente para nuestro interés) puede intervenir desde diferentes posiciones: como modelo ejemplar, como capacitador, transmitiendo saberes, conocimientos, principios, valores, o provocando el ejercicio de desasosiego, de ponerse al descubierto, al modo socrático. Esta última es la que nos parece más interesante en la educación filosófica. La mala ignorancia (la indiferencia, la complacencia, la resignación) no es capaz de salir de sí, sino a partir de su reconocimiento, y una disposición a perfeccionarse, a cuidar de sí. Y para esa toma de conciencia es importante la mediación del otro. Pero Foucault aclara: *aquello a lo que el individuo debe tender no es un saber convertido en el sustituto de su ignorancia, sino un nuevo estatuto de sujeto que no ha llegado a conocer.*²⁵

La tarea no es entonces sustituir un saber por otro, saturando el deseo. Se trata en cambio de trastocar la relación habitual con el saber, alimentando el deseo a través de la transformación de la experiencia de sí.

El otro (el docente, por ejemplo) sólo puede inducir el proceso, puede intervenir con cierto éxito como mediador, si él ha transitado esta práctica, sólo si cuenta con estas experiencias, podrá ponerlas a disposición, sólo si el mediador cuida de sí, puede promover el cuidado del otro.

Nos parece que esto acontece en el caso del colega. Porque desea, porque reconoce el enigma, puede irradiar el deseo y ponerlo a disposición de los alumnos. En el marco de los frecuentes intercambios con colegas que se hicieron a lo largo de la investigación, Alejandro

²⁴ Foucault, M. Tercera Lección. 27 de enero de 1982. El otro como mediador, en *Hermenéutica del sujeto*. (1994) Ediciones de la Piqueta. Madrid.

²⁵ Obra citada.

Sarbach²⁶ discute este planteamiento y hace un aporte interesante que merece tenerse en cuenta:

¿No estamos aún poniendo las condiciones de posibilidad de la experiencia filosófica exclusivamente, en el campo docente? Es el maestro el que seduce, el que es riguroso el que contagia su entusiasmo por la actividad de pensar. Es el alumno el que desde su falta de interés, o de deseo, o de rigor, se deja seducir por la actividad docente.

¿Y si planteáramos la cuestión al revés? ¿Y si se nos ocurriera pensar por un momento que quizá lo que convendría que hiciéramos los profesores es dejarnos seducir por los alumnos? Esto significaría iniciar un viaje en el cual quizá podamos descubrir en las propias características del mundo adolescente las condiciones de posibilidad para el desarrollo de la experiencia filosófica en clase. Esto significaría también revalorizar la escucha activa del docente como dispositivo didáctico fundamental. También reconocer que quizá el problema desde el lado de los alumnos no esté tanto en la inexistencia de un deseo, como en la existencia de un deseo el cual los docentes estamos incapacitados para reconocer.

Todo esto nos llevaría a una conclusión, que si bien no puedo afirmar con absoluta contundencia, en parte sí que he conseguido confirmar en mi práctica docente: muchas veces la pasividad o la indiferencia o la resistencia a la actividad reflexiva por parte de los alumnos proviene de situar los esfuerzos motivadores en el discurso del propio docente; cuando, inesperadamente, la orientación didáctica se traslada al discurso discente y a los intereses adolescentes que torpemente procura expresar.

PESQUISA SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA

Resumo

São apresentados alguns resultados da Pesquisa *Estresse no ensino da filosofia. Perspectivas para o raciocínio de práticas e discursos* feita no Uruguai por uma equipe composta pelos professores Isabel González, Mauricio Langon e Marisa Berttolini. As questões originais das quais partimos e que fundamentam toda a pesquisa são: O que é uma boa aula de Filosofia? Qual é a especificidade de uma educação filosófica? (Além da aula de Filosofia). Foram observadas aulas de Filosofia no Ensino Médio e foram hierarquizados os discursos dos professores que dão sentido às suas práticas, recuperados através de técnicas como grupos de discussão, entrevistas, histórias de aprendizagem. Para a reflexão, foram selecionadas três categorias: o rigor filosófico, o interlocutor filosófico e o texto filosófico portanto temas recorrentes e potenciais para a reflexão didático-educacional. Este artigo centra-se na crítica da condição do interlocutor filosófico.

Palavras-chave: Educação filosofia. Práticas. Discursos. Interlocutor filosófico.

²⁶ Alejandro Sarbach es profesor de Filosofía en Barcelona. Se ha especializado en didáctica de la filosofía. *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación*, es el título de su tesis de Doctorado en Pedagogía en la Universidad Barcelona, 2005.

RESEARCH ON PHILOSOPHY TEACHING

Abstract

In this paper we will review some assumptions that prevail in teaching philosophy (teacher training, the design of adopted philosophy, etc.), that somehow give meaning to the classes, and which are not usually reviewed with the care they deserve. This review of the construction of the teaching proposals aims to show the non-explicit criteria and the various constraints that operate when "teaching" philosophy, as they, in short, establish the teacher effective proposals of the course. Based on this recognition, a possible way of approaching the teaching of philosophy from the philosophy itself will be suggested, and later give way to any educational alternative.

Keywords: Philosophical education. Practices. Speeches. Philosophical interlocutor.

Referências

BERTTOLINI, M. *La educación y la transformación de las subjetividades. La resignificación de la experiencia.*

BOLIVAR, A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2002, 4 (1).
Disponível em: <<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>.

CERLETTI, Alejandro. La enseñanza de la filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. Intervención en el *II Encuentro Internacional de Filosofía y Educación*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

FOUCAULT, M. El otro como mediador. *Hermenéutica del sujeto*. (1994) Ediciones de la Piqueta. Madrid: Tercera Lección, 1982.

GRAU DUHART, Olga. *Otra vez el deseo, Para pensar la enseñanza de la Filosofía.*

HEIDEGGER, M. *Kant y los problemas de la metafísica*. México: FCE, 1954.

LYOTARD, J. F.. *Memorial a propósito del curso filosófico, en La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa, 1996.

NIETZSCHE, F. *Así habló Zaratustra*. Alianza Editorial. Madrid. 1972.

OVIDIO. *Las metamorfosis*. México: Porrúa, 1980.

PLATÓN. *El primer Alcibíades o De la naturaleza humana*. Obras completas, edición de Patricio de Azcárate. Tomo 1, Madrid: 1871.

Recebido em: março de 2012

Aprovado em: abril de 2012