

Cuestiones
de
filosofía
Escuela de Filosofía y Humanidades - UPTC

Editor

Camilo Andrés Diagama Briceño

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Editores invitados

Óscar Pulido Cortés

Juan Guillermo Díaz Bernal

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Corrección de estilo

César Augusto Mora Alonso

Universidad de Cartagena

Traducción

Juan Guillermo Díaz Bernal

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Asistente editorial

Lola María Morales

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Diseño, ilustraciones y diagramación

Eduardo Malagón Martínez

Margarita Blanco Vargas

Felipe Velandia Rodríguez

Corporación Artística y Cultural Margen Visual

Vol. 5 No. 24-2019

Tunja, Boyacá - Colombia

Cuestiones de Filosofía es una revista institucional de la Escuela de Filosofía y Humanidades, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Fundada en el año 1998, está dirigida a lectores interesados en reflexiones e investigaciones en el ámbito de la filosofía y sus relaciones con otros campos de saber. Publica artículos de investigación originales, teorizaciones y reflexiones de carácter conceptual que indagan sobre diferentes corrientes de pensamiento en el ámbito de la filosofía y su conexión con otras áreas. Tiene por objeto difundir y visibilizar procesos investigativos, en apoyo al fortalecimiento de redes académicas a nivel regional, nacional e internacional, y de esta forma, contribuir a la comprensión de la época actual, la sociedad y el pensamiento humano en general.

Con el objetivo de mejorar la calidad científica y editorial de la revista, los artículos son evaluados en la modalidad de doble ciego. Cuestiones de Filosofía acoge los parámetros que consagran la ley y la Universidad sobre derechos de autor.

Publicación semestral

Escuela de Filosofía
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Vol.: 5 N° 24 enero- junio de 2019.

Publicación financiada por:

Vicerrectoría de Investigación y Extensión
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Camilo Andrés Diagama Briceño

camilo.diagama@uptc.edu.co
Editor

Lola María Morales Mora

lola.morales@uptc.edu.co
Asistencia editorial

César Augusto Mora Alonso

cmoraa@unicartagena.edu.co
Corrección de estilo

Juan Guillermo Díaz Bernal

juan.diaz@uptc.edu.co
Traducción

Corporación Artística y Cultural Margen

corporacionmargenvisual@gmail.com
Diagramación, ilustración y diseño

Revista indizada en:

DOAJ, The Philosopher's Index; Latindex;
Ebsco – Humanities Source; VLex; Sapiens
Research Group.

ISSN: 0123-5095 E – ISSN: 2389-9441



La revista está autorizada por una licencia
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Cuestiones de filosofía / Escuela de Filosofía.
Facultad Ciencias de la Educación. N°. 1 (1993). UPT
C
Tunja, Boyacá – Colombia
Periodicidad: SEMESTRAL
ISSN: 0123- 5095 / E-ISSN 2389-9441
1. Filosofía – Publicaciones Periódicas
2. Humanidades – Publicaciones Periódicas

Comité Científico/ Editorial

Dr. Jorge Aurelio Díaz Ardila
Universidad Nacional de Colombia

Dr. Félix García Moriyón
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Santiago Castro Gómez
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Dra. Remedios Ávila Crespo
Universidad de Granada, España

Dr. Alfredo Rocha de la Torre
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja

Dr. Oscar Pulido Cortés
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja

Dr. Miguel Ángel Gómez Mendoza
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Dr. Luis Fernando Cardona Suárez
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Dr. Alberto Fragio Gistau
Universidad Autónoma Metropolitana -unidad Cuajimalpa- México D. F.

Comité de arbitraje

Árbitros evaluadores Cuestiones de Filosofía N° 24

David Andrés Rubio Gaviria
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Mauricio Langón
Instituto de Profesores Artigas, Uruguay

Juan Guillermo Díaz Bernal
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Silvio Gallo
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cristina Fuentes Mejía
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Pedro Angelo Pagni
Universidade Estadual Paulista, Brasil

Dora Lilia Marín Díaz
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Walter Omar Kohan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Daniel Salésio Vandresen
Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia do Paraná, Brasil

Tuillang Arnoldo Yuing Alfaro
Universidad Autónoma de Chile

Liliana Andrea Mariño Díaz
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Beatriz Fabiana Olarieta
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Marques Kussler
Universidad de Vale dos Rio dos Sinos, Brasil

Miguel Ángel Gómez Mendoza
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Jenerton Arlan Schütz
Universidade Regional do Noroeste do Estado
do Rio Grande do Sul, Brasil

Directivos Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Óscar Hernán Ramírez
Rector

Manuel Humberto Restrepo Domínguez
Vicerrector Académico

Enrique Vera López
Director Vicerrectoría de investigación y extensión

Zaida Zarely Ojeda Pérez
Directora de Investigaciones

Lida Esperanza Riscanevo Espitia
Jefa Editora

Julio Aldemar Gómez Castañeda
Decano Facultad Ciencias de la Educación

Claudia Liliana Sánchez Sáenz
Directora CIEFED

Esaú Ricardo Páez Guzmán
Director Escuela de Filosofía

Editorial	9
Presentación	
Desafíos actuales de la enseñanza de la filosofía	11
<i>Juan Guillermo Díaz Bernal, Óscar Pulido Cortés</i>	
Dossier (Separata)	19
Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia.	21
<i>Diana Melisa Paredes Oviedo, Andrés Carmona-Cardona</i>	
Séneca, pedagogo: "Cuidado y acompañamiento en las cartas a Lucilio".	47
<i>Armando Zambrano Leal</i>	
Enseñanza filosofante. Una perspectiva transescolar.	
<i>María Belén Bedetti, María Laura Medina, Laura Susana Morales</i>	65
La educación es una técnica de domesticación: una perspectiva para pensar las prácticas educativas contemporáneas.	87
<i>Julio Andrés Cifuentes Chauta</i>	
Hacia una concepción experimental de la filosofía en la escuela.	109
<i>Alejandro Roberto Alba Meraz</i>	
Ensino de filosofia na encruzilhada: democracia, atualidade e antropofagia.	129
<i>Filipe Ceppas</i>	

Planejamento do ensino de Filosofia: entre a normatividade e a prática pedagógica. 145

Marcio Danelon, Mauro Sérgio Santos da Silva

Entrevista (Separata) 171

Sobre educación filosófica en Colombia: Entrevista a Diego Antonio Pineda Rivera. 173

Liliana Andrea Mariño Díaz

Editorial	9
Present	
Current challenges of teaching philosophy	11
<i>Juan Guillermo Díaz Bernal, Óscar Pulido Cortés</i>	
Dossier (Separate)	19
A proposal of pedagogic orientations from the “Nuestramerica” philosophy for the teaching of philosophy in Colombia.	21
<i>Diana Melisa Paredes Oviedo, Andrés Carmona-Cardona</i>	
Seneca, pedagogue: “Taking care and company in the letters to Lucilio”.	47
<i>Armando Zambrano Leal</i>	
Philosophizing teaching: a trans-scholar perspective.	
<i>María Belén Bedetti, María Laura Medina, Laura Susana Morales</i>	65
Education is a technique for domestication: a perspective to think about contemporaneous educative practices.	87
<i>Julio Andrés Cifuentes Chauta</i>	
Towards an experimental conception of philosophy in school.	109
<i>Alejandro Roberto Alba Meraz</i>	
Philosophy teaching is in the crossroad: democracy, actuality, and anthropophagy.	129
<i>Filipe Ceppas</i>	

Planning for philosophy teaching: between normativity and the pedagogical practice. **145**

Marcio Danelon, Mauro Sérgio Santos da Silva

Interview (Separate) **171**

On philosophical education in Colombia: Interview with Diego Antonio Pineda Rivera. **173**

Liliana Andrea Mariño Díaz

En la actualidad, las revistas académicas universitarias no sólo están sujetas a las exigencias propiamente académicas de autenticidad, de rigor formal e investigativo y de respeto a los diversos puntos de vista, en el interés de aportar al desarrollo de un campo de saber específico, sino que también están sujetas, cada día más, a exigencias de carácter estrictamente publicitario, tales como la de ampliar siempre en lo posible el número de sus usuarios, la de posicionar su nombre en relación con otras revistas de la misma índole, y la de mejorar sus procedimientos de divulgación y de consulta. Estas exigencias publicitarias son los efectos, en el campo editorial, de un diagrama de mercado que se extiende al funcionamiento de todas las instituciones partícipes en la reproducción del mundo capitalista, a tal punto que cada una debe orientar el empleo de sus recursos ante todo al crecimiento de la demanda de sus servicios, considerando que esta última condiciona la disposición de esos recursos.

Consolidada como la estrategia de poder dominante en el régimen de las sociedades civilizadas, la lógica de mercado, que es tanto económica como política, afecta negativamente la producción del pensamiento filosófico, de las ciencias humanas y de las prácticas artísticas, presentándola como poco funcional para la optimización de los procesos de acumulación de riqueza material. La lógica de mercado soslaya el sentido crítico de tales campos de saber, en tanto que fuerza a creer que así como éstos son poco rentables, con la misma necesidad deben resultar poco interesantes para la mayor parte de las personas. Y la filosofía es la disciplina más perjudicada con esta valoración social, la menos apreciada a la luz de la lógica de mercado, puesto que es la más difícil de integrar a los circuitos de la producción capitalista; al fin y al cabo, el régimen ha sabido incorporar a su funcionamiento, de una u otra manera, el trabajo de los científicos sociales en tareas de análisis poblacional, así como también el de los artistas en tareas de publicidad y entretenimiento, pero no sabe muy bien qué lugar social asignar a la filosofía, ni siquiera al interior de las instituciones educativas, donde el estudio del pensamiento filosófico también ha sido marginado al quehacer de agentes académicos con muy baja participación en los procesos formativos.

De aquí que, desde hace décadas, las políticas educativas de los gobiernos neoliberales tiendan a eliminar, en muchos países del mundo, los cursos de filosofía como parte indispensable del currículo escolar. De aquí también que el gobierno actual de Brasil, por dar el ejemplo más extremo, haya propuesto cerrar los programas de filosofía y de ciencias sociales que las universidades públicas ofrecen como opciones de formación profesional, a fin de acelerar el crecimiento económico de la nación brasilera. Lo cual hace patente que la racionalidad neoliberal llega a ver en la filosofía no solamente una actividad accesoria y suntuaria, sino también un conocimiento que obstaculiza el desarrollo de las sociedades, una práctica enemiga del progreso.

Resistiendo a tal enfoque de gobierno, quienes nos dedicamos al estudio de la filosofía nos hemos visto en la obligación de justificar su inclusión en la formación escolar y universitaria, recalcando su importancia en la construcción del tejido social. Aun más, algunos profesores de filosofía han estimado necesario dar a la disciplina un nuevo enfoque, que haga explícito el valor de la misma para el desarrollo de una población determinada: así han nacido, por un lado, el proyecto cultural de una filosofía latinoamericana y, por el otro, el proyecto educativo de una filosofía para niños. Otros profesores han buscado adaptar el cultivo de la filosofía a la lógica de mercado, elaborando materiales de carácter extra-académico, o no académico, para promover el acceso al pensamiento filosófico de un público general, no especializado; incluso han propuesto el uso académico de tales materiales en la educación preuniversitaria. Impresas o digitales, publicaciones tan diversas como las que pretenden relacionar estrechamente la filosofía con el cómic, con el cine o con la autoayuda, manifiestan la búsqueda de medios y formas de expresión más atractivos que los medios académicos para iniciar a la gente, especialmente a niños y jóvenes, en el ejercicio del pensamiento filosófico.

En este panorama, el presente número de *Cuestiones de filosofía* encara el doble reto de justificar el estudio del pensamiento filosófico en los procesos educativos, y de generar interés por la filosofía en un público no especializado, procurando mostrar cómo el ejercicio de nuestra disciplina puede aportar a la comprensión y a la transformación de las sociedades, especialmente en el ámbito latinoamericano, sin que la revista deje de responder a las exigencias académicas que debe cumplir una publicación universitaria especializada. Para ello hemos adelantado una estrategia compuesta por dos tácticas, una relativa al contenido del ejemplar y otra a su imagen. Por un lado, los profesores Óscar Pulido Cortés y Juan Guillermo Díaz Bernal han editado una colección de textos concernientes a la problematización de la enseñanza de la filosofía, que remiten, directa o indirectamente, al trabajo en las comunidades educativas de América Latina. Por otro lado, hemos hecho de este ejemplar un material académico más agradable a la lectura del formato digital, recurriendo al trabajo gráfico y publicitario de la Corporación Artística y Cultural Margen Visual, y apelando al gusto que tenemos muchos lectores por el diseño de las publicaciones.

Finalmente, cabe resaltar el valiosísimo trabajo del profesor César Augusto Mora en la corrección de estilo de los textos; el del profesor Juan Guillermo Díaz Bernal en la traducción de los resúmenes al inglés, al francés, al portugués y al español; y el de la profesora Lola María Morales como Asistente Editorial.

Camilo Diagama, 30 de octubre de 2019

Desafíos actuales de la enseñanza de la filosofía

Juan Guillermo Díaz Bernal

Óscar Pulido Cortés

Editores invitados

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

pp. 11 - 18

I

La enseñanza de la filosofía se ha venido constituyendo como un campo teórico y metodológico en el último tiempo. Las continuas amenazas que se ciernen sobre este saber milenario, y que proceden de los más variados contextos (políticos, académicos, culturales, etc.), han concitado una defensa especial alrededor de la posibilidad de seguir siendo enseñado en colegios y universidades. Esta defensa se manifiesta no solo en las luchas políticas y normativas que se han dado en diversos países, sino también en la creación de asignaturas, programas, proyectos de investigación, redes de maestros y conceptos. El informe de la UNESCO publicado por primera vez en francés en 2007 y cuyo título en castellano es *La Filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro* (2011) produjo un completo estado de la cuestión sobre la enseñanza de la filosofía a nivel mundial.

Hoy, 12 años después, la situación sigue consolidándose como preocupación, aunque también como esperanza. En el primer caso, porque los gobiernos neoliberales y reaccionarios consideran que la filosofía es algo inútil y peligroso en la formación de las nuevas generaciones. En el segundo caso, porque hay una manifestación vigorosa de prácticas filosóficas contemporáneas que auguran un futuro prometedor para nuestra disciplina. Para el caso colombiano, diversos estudios (Díaz y Espinel, 2019; Pulido, Espinel y Gómez, 2018) han demostrado cómo la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía ha venido ganando espacio en publicaciones especializadas de filosofía y educación. Ante este panorama, la revista *Cuestiones de Filosofía* no pretende ser la excepción y por eso dedica este número a contribuir con la discusión nacional y latinoamericana sobre el particular.

II

La filosofía se justifica plenamente en la formación y su presencia se hace absolutamente imprescindible en la enseñanza. Dada esa historicidad radical de nuestro existir, nuestro modo de ser no es una realidad ya terminada, sino un continuo devenir, un proceso en construcción con la necesidad de revisar, constantemente hoy, el concepto de formación. La educación escolar no resuelve todos los problemas de la sociedad colombiana ni tampoco de la formación de las personas. Lo que, efectivamente, podría hacer es contribuir con un esfuerzo de formación sin tener que responder a su integralidad. En el ámbito de la escuela, no cabe una única disciplina como encargada de la formación integral de los educandos. Ninguna disciplina puede hacer eso sola, lo formativo es responsabilidad de todas las disciplinas, del currículo en un sentido amplio, con el contexto y las personas inmersas.

Para educar a las nuevas generaciones, es necesario que el proceso de formación y desarrollo se construya colectivamente. Es necesario tener en cuenta la historia y la solidaridad del proceso humanista de nuestro tiempo. No hay nada mejor que trabajar con las nuevas generaciones en el mundo del trabajo, de la participación social, de la cibercultura, de la automatización y de la libertad; por eso, la función de la locación es exactamente explorar la herramienta del conocimiento. Para la educación, los currículos, la enseñanza, entre otros, pueden tornarse significativos en cualquiera de los niveles de formación humana, modalidades en las cuales es necesario lidiar adecuadamente con los saberes mosaico. Esto quiere decir que no hay un proceso de enseñanza ni de aprendizaje, sino que hay un proceso de producción y construcción de conocimiento. Entonces, ahí aparece la importancia del abordaje filosófico, de la postura filosófica, de la actitud filosófica; no como una determinada función en particular, sino pasando por un proceso de inmersión en la cultura contemporánea.

De cualquier manera, es necesario priorizar aquello que es fundamental: la formación filosófica. Entendiéndose a la filosofía con esta postura, con esta actitud del espíritu humano, en relación con las coordenadas de su propia existencia histórica, social y cultural; por eso, es necesaria en todos los niveles de la enseñanza. Al hablar hoy desde la práctica y la enseñanza de la filosofía, nos remitimos al ejercicio de la subjetividad como lo que nos hace recordar que toda actividad intelectual humana, todo conocimiento con expansión-subjetividad está íntimamente articulado con la existencia del hombre.

III

Enseñar filosofía

Dada la relevancia y el imprescindible ejercicio de la reflexión filosófica en el seno de la cultura, la enseñanza de la filosofía merece un cuidado muy especial, ya que es el locus principal del desencadenamiento de todo proceso en la búsqueda del sentido. No se trata solamente de instruirse en una determinada habilidad ni de apropiarse de un acervo de conocimientos. Se trata, ante todo, de desarrollar y madurar un estilo de reflexión, un modo de pensar, una manera especial de subjetividad. Esto puede ser conquistado a través de las mediaciones pedagógicas que son imprescindibles a la hora de enseñar filosofía. De hecho, una de las tendencias contemporáneas tiene como fundamento mirar a la enseñanza de la filosofía como una particular puesta en escena a partir de la concepción que de ella tienen los maestros y de las relaciones que se pueden establecer entre los textos, los interlocutores y los productos del pensamiento.

Educación filosófica

La relación entre filosofía e infancia es determinante, dado que posibilita en los niños y niñas el ejercicio de un diálogo filosófico que tiene incidencia en el desarrollo de la capacidad de pensar sistemáticamente. Al reiterar la pertinencia de los esfuerzos que en este sentido se vienen haciendo, con la intención de buscar filosóficamente la relación entre el proceso de formación y desarrollo de los estudiantes en todos los momentos de su tiempo escolar, se reconoce que la procedencia de la experiencia pedagógica se halla ligada a la actividad filosófica desde la básica primaria. Eso sin dejar de desconocer todas las cautelas y las eventuales limitaciones padecidas hasta el día de hoy.

Igualmente válidas son la comunidad de indagación y la expansión de la formación filosófica de los adolescentes en el bachillerato o en la básica secundaria y media. Indiscutiblemente, su relevancia en esta fase resulta determinante en la formación de la identidad del ser humano. Así, la formación filosófica de niños y adolescentes es relevante, una vez que esa formación contribuye a los campos prácticos de la filosofía. Aquí se visibilizan las prácticas filosóficas contemporáneas como el café filosófico, la asesoría filosófica y, en especial, el programa de filosofía para y con niños, que en Colombia se ha consolidado luego de la década del 2000 (Suárez, Lara y González, 2017; Cañizales y Pulido, 2015; Morales y Pulido, 2018).

Aprender filosofía

El ejercicio del filosofar implica un diálogo especial con los pensadores del pasado y, a su vez, con los contemporáneos. Tanto en un caso como en el otro, no estamos delante de un producto sui generis del cual nos apropiamos para una especie de proceso de pensamiento, reflexión, indagación o, quizás, una búsqueda de sentido de nuestra experiencia o existencia. Por el contrario, el proceso de aprender filosofía se articula a las diferentes prácticas filosóficas que generan un debate original. Aprender a pensar-pensando justifica la significación más profunda del diálogo con los pensadores que nos antecedieron en el tiempo y con aquellos que conviven con nosotros en la esfera pública. Así, la práctica filosófica se hace paideía, es decir, pedagogía para formar al ciudadano; por eso, se necesita de lo real. Formar a la juventud y formar a los formadores, a los educadores en general y a los filósofos-educadores en particular, es habilitarlos en el ejercicio de una forma de pensamiento que sea creativa y crítica con relación a la realidad del existir (Espinel y Pulido, 2017).

Didáctica de la filosofía

Los textos clásicos de la filosofía constituyen la base para la reflexión, la disertación y el debate filosófico como conclusión a un proceso de formación. Los textos filosóficos tienen una incuestionable dimensión didáctica. El contacto y la convivencia con los textos impiden que se caiga en la mera opinión del sentido común o en la levedad del consumo. El trabajo del concepto es un esfuerzo necesario para que no predomine en el espíritu de los iniciantes en filosofía un cierto sentimentalismo, tendencia siempre presente cuando se pretenden debatir cuestiones que tienen que ver con las condiciones de la existencia de los seres humanos. El abordaje didáctico de la filosofía se apoya en el objetivo de la formación tal y como actúa el filósofo, es decir, en su práctica de reflexión con los temas y problemas generales relacionados con la existencia humana y mediados por los temas específicos de la experiencia vivida en los diversos ámbitos de nuestro existir.

IV

Ahora bien, este número de *Cuestiones de Filosofía* tiene como propósito presentar trabajos de investigación que discuten desde diferentes aristas las relaciones enseñanza-filosofía y filosofía-educación. En esta oportunidad, la revista se compone de siete trabajos de reconocidos especialistas en las áreas que son objeto de interés. El primero de ellos se titula “Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia”, de los profesores Andrés Carmona Cardona (Institución Educativa Josefina Muñoz González) y Diana Melisa Paredes Oviedo (Universidad de Antioquia). El objetivo de los autores estriba en proponer una revisión de los cambios ocurridos a partir de la década del noventa, en el que se pasa de una enseñanza de la filosofía centrada en los contenidos y procesos histórico-conceptuales a su especificidad en el desarrollo de competencias, lo que lleva a la fusión de la filosofía con la llamada “lectura crítica” en las pruebas o exámenes de Estado. La propuesta de Carmona Cardona y Paredes Oviedo se ampara en una teoría decolonial y crítica que sirve de piedra de toque para resignificar el concepto de formación filosófica situada y para reelaborar el concepto de competencia en perspectiva de desarrollo humano.

El segundo texto es del reputado investigador Armando Zambrano Leal (Secretaría de Educación del Valle del Cauca) y lleva por título “Séneca, pedagogo: Cuidado y acompañamiento en las cartas a Lucilio”. En este sugestivo artículo, Zambrano Leal problematiza al pedagogo en el sitio del acompañamiento y del cuidado del otro, más que en la instrucción, la cual ha sido privilegiada en las acciones educativas del mundo moderno. De igual manera, el autor discute el concepto de formación: en especial, el de formación del pedagogo, que ha sido blanco tanto de la racionalidad técnica como de los dispositivos de aprendizaje.

En tercer lugar aparece un artículo de tres profesoras de la Universidad Nacional del Sur (Argentina). Con “Enseñanza filosofante. Una perspectiva transescolar”, María Belén Bedetti, Laura Susana Morales y María Laura Medina abordan un concepto novedoso, a saber: la filosofía en perspectiva transescolar. Con el susodicho, las profesoras argentinas aportan elementos de juicio que posibilitan la superación de la vieja discusión entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar, y que permiten ubicar

a nuestra disciplina en espacios diferenciados y a la vez conectados con prácticas contemporáneas como la filosofía para niños, los cafés filosóficos y la filosofía de índole académica y universitaria.

“La educación es una técnica de domesticación: una perspectiva para pensar las prácticas educativas contemporáneas” figura como cuarto trabajo. Aquí el profesor Julio Andrés Cifuentes Chauta (Colegio Fernando Soto Aparicio), a partir del concepto de antropotécnica de Sloterdijk, reflexiona acerca de la hipótesis moderna de la educación como un proceso de domesticación que hace que el hombre vuelva sobre sí mismo y pueda realizar una vida mejor tanto en lo individual como en lo colectivo. A juicio de Cifuentes Chauta, la educación como domesticación se convierte en el proceso de formación que privilegia el hábito y la ejercitación como bases de la educación humanizante.

Un quinto texto es el del profesor mexicano Alejandro Roberto Alba Meraz, vinculado a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En “Hacia una concepción experimental de la filosofía en la escuela”, el autor reflexiona en torno al sitio que ocupa la filosofía en el currículo escolar a partir de las reformas contemporáneas. La propuesta de trabajo busca volver a promover la reflexión filosófica en la escuela como forma de desaprender en el periodo escolar, esto es, como forma de sensibilizar a estudiantes y docentes para poder ver el mundo de otras posibilidades diferentes a las hegemónicas.

Los dos últimos artículos vienen de dos universidades brasileñas: de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) y de la Universidade Federal de Uberlândia (UFU). El profesor Filipe Ceppas, de la UFRJ, es el autor de “Ensino de filosofia na encruzilhada: democracia, atualidade e antropofagia”; entre tanto, los profesores Márcio Danelon y Mauro Sérgio Santos da Silva, ambos de la UFU, escriben “Planejamento do ensino de Filosofia: entre a normatividade e a prática pedagógica”. El objetivo de Ceppas, basado en el proyecto antropofágico de Oswald de Andrade, es derribar los límites de una formación escolar y filosófica europea. Para ello, se vale de algunos conceptos de Walter Benjamin y de las posibles apropiaciones de la herencia indígena latinoamericana. En este sentido, resulta pertinente la indagación por la función de la enseñanza de la filosofía y de la formación para la ciudadanía en el

Brasil contemporáneo. Por su parte, Danelon y Santos da Silva buscan poner de manifiesto el exceso de documentos que regulan la enseñanza de la filosofía en Minas Gerais. Su pesquisa se basa en el análisis exhaustivo de las políticas públicas para la enseñanza de la filosofía y las prácticas de los maestros de filosofía en las escuelas secundarias de esa región brasileña.

Finalmente, los lectores podrán encontrar una entrevista que la profesora Liliana Andrea Mariño Díaz le realiza a Diego Antonio Pineda Rivera, quien a la sazón es el estudioso colombiano más importante del programa Filosofía para Niños (FpN). En la entrevista, el profesor Pineda Rivera desarrolla la categoría de educación filosófica y sus implicaciones para la filosofía y la educación en Colombia.

Como editores, queridos lectores, los invitamos a disfrutar de cada uno de los textos de esta nueva entrega de *Cuestiones de Filosofía*. Sin lugar a dudas, las reflexiones que nos aportan los prestigiosos autores servirán para esclarecer y fomentar el debate en torno a las relaciones entre enseñanza-filosofía y filosofía-educación.

Referencias

Cañizalez, N., y Pulido, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber*, 6(11), pp. 245-262.

Díaz, J., y Espinel, O. (Eds.). (2019). *Fragmentos. Leer, traducir, dialogar*. Bogotá: Editorial Unimiunto.

Espinel, O., y Pulido, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 34(69), pp. 121-142.

Mariño, L., Pulido, O., y Morales, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), pp. 81-101.

Morales, L., y Pulido, O. (2019). Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural. *Praxis & Saber*, 9(21), pp. 99-124.

Pulido, O., Espinel, O., y Gómez, M. (Eds.). (2018). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Tunja: Editorial UPTC.

Suárez, M., González, B., y Lara, P. (2017). Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber*, 8(16), pp. 225-247.

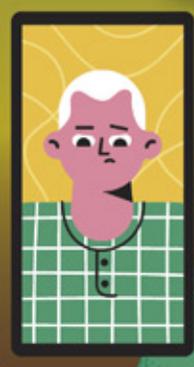
UNESCO. (2011). *La Filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México: UNESCO.



Dossier

Cuestiones de filosofía

Escuela de Filosofía y Humanidades - UPTC



No 24
Vol. 5
Año 2019



Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia¹.

A proposal of pedagogic orientations from the “Nuestramerica” philosophy for the teaching of philosophy in Colombia.



Diana Melisa Paredes Oviedo²

Universidad de Antioquia, Colombia

Andrés Carmona-Cardona³

Institución Educativa Josefina Muñoz González, Colombia

Recepción: 31 de julio del 2018

Evaluación: 26 de septiembre del 2018

Aceptación: 4 de diciembre del 2018

¹ Este artículo de reflexión se deriva del trabajo de investigación, de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, del estudiante Andrés Carmona-Cardona, titulado *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica*, dirigido por la profesora Diana Melisa Paredes Oviedo, quien está adscrita al grupo de investigación Sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (Formaph), de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

² Magíster en Educación y Magíster en Filosofía de la Universidad de Antioquia.
Correo electrónico: diana.paredes@udea.edu.co.

³ Licenciado en Filosofía y Candidato a Magíster en Educación por la Universidad de Antioquia.
Correo electrónico: andresfurcas@gmail.com.

Resumen:

La enseñanza de la filosofía, en el nivel de la educación media en Colombia, ha estado marcada por profundas transformaciones a partir de la década de 1990. Su orientación ha sido hacia un marcado tratamiento de la filosofía occidental, desde una perspectiva histórico-lineal, como único relato y a su apropiación a través de la ontología, la cosmología y la epistemología, o por preguntas de estética, ética o cosmología. También por la adopción de un enfoque de educación por competencias básicas y específicas, como líneas fuertes en el proceso de formación de los estudiantes colombianos, que paulatinamente ha ido desdibujando la especificidad de lo filosófico y encaminando los procesos formativos en esta área hacia la formación en lectura crítica. Este trabajo apunta, en primer lugar, a una revisión de esos cambios y, en segundo lugar, a la presentación de una propuesta de Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía desde la filosofía de Nuestramérica, que recoge una perspectiva decolonial y crítica de la formación como alternativas a la necesidad de una formación filosófica situada, junto con la ampliación del concepto de competencias desde la perspectiva del desarrollo humano.

Palabras Clave: Enseñanza de la Filosofía, Enseñanza Secundaria, Filosofía de la Educación.

Abstract:

The teaching of philosophy, in the middle education level in Colombia, has been marked by deep transformations since the 1990s. Its orientation has been aligned with western philosophy, from a lineal-historical perspective, as a single story and its appropriation through the ontology, cosmology, and epistemology, or by questions about esthetics, ethic, or cosmology. Likewise, by the adoption of a focus for education toward the basic and specific competencies, as strong guidelines in the formation process of the Colombian students, who slowly have blurred the specificity of the philosophical aspect and, pointing the formative processes in this area towards the formation in critical reading. This work aims to, in the first place, a review of those transformations and second, to the presentation of a proposal of Pedagogical orientations for teaching philosophy from "Nuestramerica" philosophy. This philosophy gathers a decolonial and critical perspective of the formation as an

alternative to the need of a philosophical formation located near of the broadening development of the concept of competences from a human development perspective.

Key-word: Teaching of Philosophy, Secondary Education, Philosophy of Education.

Une proposition d'orientations pédagogiques à partir de la philosophie de « Nuestramérica » pour l'enseignement de la philosophie en Colombie

Résumé :

L'enseignement de la philosophie dans le niveau d'éducation secondaire en Colombie a été marquée par de profondes transformations dès le fil des années 90. Son orientation a été guidée vers un traitement de la philosophie occidentale, d'un point de vue historique-linéaire, comme l'unique concept grâce à sa propre redéfinition à travers de l'ontologie, de la cosmologie, et de l'épistémologie ou par des questions esthétiques, éthiques et cosmologiques ; en plus, par l'adoption d'une approche d'éducation liée au développement de compétences basiques et spécifiques, comme les pours dans le processus de formation des apprenants colombiens ; laquelle peu à peu a commencé a détourner l'spécifié de ce qui est philosophique en transformant son essence dans une formation de lecture critique. D'abord, ce travail est orienté vers une révision de ceux changements et à la présentation d'une proposition d'Orientations Pédagogiques pour l'Enseignement de la Philosophie à partie de la philosophie « Nuestramérica », qui prends en soi une perspective décoloniale et critique de la formation, comme des alternatives au besoin d'une vraie formation philosophique, toujours avec l'élargissement du concept de compétences dès la perspective du développement humain.

Mots-clés : Enseignement de la philosophie, enseignement secondaire, philosophie de l'éducation.

Uma proposta de orientação pedagógicas desde a filosofia de “Nuestramerica” para o ensino da filosofia na Colômbia

Resumo:

O ensino da filosofia, no nível de educação media na Colômbia, tem marcas de profundas transformações a partir da década de 1990. Sua orientação tem sido marcada pelo tratamento da filosofia ocidental, desde uma perspectiva histórico-lineal, como único relato e sua apropriação a traves da ontologia, cosmologia e epistemologia, ou por perguntas de estética, ética e cosmologia. Também pela adoção de um enfoque de educação por competências básicas e específicas, como líneas fortes no processo de formação dos estudantes colombianos que, paulatinamente, foram desenhando a especificidade do filosófico e encaminhando os processos formativos nesta área para a formação de leitura critica. Este trabalho propor, em primeiro lugar, uma revisão dessas mudanças e, no segundo lugar, à apresentação da proposta sobre Orientações Pedagógicas para o Ensino da Filosofia desde a filosofia de “Nuestramérica” que, recolhe uma perspectiva decolonial e critica da formação como alternativas na necessidade de uma formação filosófica situada, junto com a ampliação do conceito de competências desde a perspectiva do desenvolvimento humano.

Palavras Chave: Ensino da filosofia, Ensino Meio, Filosofia da educação.

Generalidades sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia a partir de 1990

Los principales cambios en el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia se dieron a partir de la década del 90. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) precisó los objetivos de formación para los nuevos ciudadanos colombianos, de cara a las metas definidas en la Constitución Política de 1991; especialmente por lo estipulado en el artículo 67, que exigía un ciudadano crítico, participativo, con capacidad de reclamar sus derechos y comprometerse en el cumplimiento de sus deberes. Retornando a la Ley General, la educación se definió en su Artículo 1 como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes. Sin entrar en detalles en la organización de la prestación del servicio educativo en los niveles básico y medio, interesa para nuestra reflexión que la filosofía aparece en el Artículo 31 como un área fundamental para la formación de ciudadanos que en educación media opten por el énfasis académico.

Pese a lo anterior, en las pruebas censales para acceder a la educación superior aplicadas a los bachilleres, seguía apareciendo la prueba de filosofía como obligatoria; algo que la tornaba exigible en la práctica para todas las modalidades de bachillerato. El contenido del área de filosofía no estaba definido, se contaba con un referente anterior con la Ley Uribe de 1903, en la que se dividió el bachillerato en técnico y clásico, al ubicar en el segundo la formación humanística en filosofía y letras. En ella, la formación filosófica era vista como aquella concentrada en el tratamiento de la metafísica, ontología, epistemología y, en algunos casos, ética o moral. Sin embargo, el vacío en términos curriculares y metódicos en este campo era notorio, a ello se enfrenta la Resolución 2343 de 1996, en la que se ofrecen ocho indicadores de logros para la enseñanza de la filosofía en la educación media. La educación filosófica de un bachiller colombiano, a la luz de la resolución mencionada, cultivaba *procesos cognitivos vinculados en algunos casos a unos contenidos, así como a algunas metas formativas* definidas. Cabe anotar que en dichos indicadores no existe una jerarquización de los procesos cognitivos bajo el amparo de alguna taxonomía o alguna teoría del aprendizaje.

Si bien se ofrecían estos indicadores de logros para el área, no había unos *lineamientos curriculares* que orientaran a los profesores en la selección de contenidos y la elección de metódicas y estrategias de enseñanza. A pesar de ello, resulta necesario recordar que esta resolución precede la propuesta de la serie Lineamientos Curriculares que para 1998 había definido el Ministerio de Educación Nacional en diferentes áreas. Lo que se evidenciaba era una tendencia hacia el enfoque del Aprendizaje Significativo y el Aprendizaje Basado en Problemas como el norte para pensar la educación en Colombia y que, además, se da en el marco de las transformaciones en educación propuestas desde la administración del presidente César Gaviria en 1990, cuyo objetivo principal fue la adopción del enfoque de competencias en educación, que condujo a una reconceptualización en 1995 de las pruebas censales que aplicaba el Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación (ICFES) en aquel momento, pero que se sintió con mayores efectos en los exámenes que se implementaron a partir del año 2000, en los que se evaluaba la competencia comunicativa, como propone Bustamante (2003), desde una perspectiva de la lengua.

Volviendo a los referentes legales sobre la enseñanza de la filosofía en la década del 90 en Colombia, se observa que no existe una orientación única para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. A pesar de ello, nuevamente la prueba de filosofía hacía parte del examen censal aplicado por el ICFES para este periodo, en el que se retomaban los temas, problemas o autores propios de la filosofía desde una perspectiva histórica; hecho que, a la larga, se convirtió en derrotero para su enseñanza en las aulas. La filosofía, como indicamos, era tratada como un cuerpo de contenidos de manera histórica, lineal y teórica; y los campos filosóficos que solían evaluarse en ese momento eran cosmología, metafísica, moral, antropología, estética, epistemología y lógica.

Para el año 2000, acontece uno de los principales cambios en la educación en Colombia: la adopción directa del enfoque de competencias para la planeación y el diseño curricular. A partir de ese momento, la meta era impulsar un sistema educativo que en los niveles de educación básica y media fortaleciera competencias comunicativas de carácter general en todas las áreas (interpretativa, argumentativa y propositiva), de manera que se asumía la competencia como un saber hacer en contexto. Para el caso de la filosofía, implicó un giro en la prueba ICFES, en la que los

campos por evaluar se redujeron a los siguientes: ética, antropología, epistemología, ontología y estética. También en ciertas ocasiones se pedía a los estudiantes tomar postura frente a algunas teorías filosóficas. Si bien el panorama parecía alentador, muchas de las críticas a estas pruebas radicaban en la especialidad del lenguaje empleado, la incapacidad de poder evaluar contextos particulares de los estudiantes y la concentración en una filosofía vista desde una perspectiva histórico-lineal y centrada en el pensamiento occidental.

Durante seis años ese fue el norte que orientó la evaluación de la filosofía en la educación media en Colombia y, por defecto, su enseñanza. El año 2007 sería el que marcaría otro de sus grandes cambios, pues aparece un documento emitido por el ICFES, titulado *Fundamentación conceptual área de Filosofía*, de la autoría de Sofía Melo, bajo la supervisión de Carlos Augusto Hernández y Margarita Torrez. Este documento retoma directamente la definición de la UNESCO sobre competencias ofrecida en el año 2000, a partir de los siguientes cuatro pilares de la educación: *Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a Ser y Aprender a vivir juntos*. La filosofía desempeñaría un papel central en ello; por eso, según Melo (2007), se debía dar un salto de una educación filosófica centrada en lo ético, lo antropológico, lo epistemológico y lo estético a una propuesta en cuyo núcleo estuviesen preguntas transversales por el hombre, el ser y el conocimiento. Un hecho como este condujo a postular no solo una definición de filosofía, sino también a proponer una estructura para su enseñanza, unas preguntas para la planeación docente, unos parámetros de evaluación y, finalmente, una idea de formación filosófica.

Melo ofrece, desde nuestro punto de vista, seis matices que ayudan a comprender la definición de filosofía para la educación media en Colombia y que son capaces de responder a las demandas de la UNESCO. El primero de ellos es que la filosofía es vista como caminar hacia el conocimiento y develamiento de su ser, por medio de la interpretación de la existencia; pero, para lograrlo, es necesario rescatar su historia. El segundo que la filosofía permite que nuestro mundo, nuestros pensamientos y nuestras acciones tengan sentido o valor, lo que se traduce en la defensa de la formación de un individuo ético, responsable y libre.

El tercero que la filosofía debe ocuparse de recuperar el contexto del estudiante y apoyarse en la base conceptual del área. En ese sentido, era menester poner en el centro de la formación los diálogos estudiante-contexto, estudiante-política, religión-arte y estudiante-existencia. El cuarto que la filosofía es vista como un espacio de reflexión, de crítica, argumentación y discusión de los estudiantes colombianos; por eso, resultaba necesario fortalecer la interpretación, al ser la que ayuda a reconstruir el mundo y contribuye a la constitución de la identidad.

El quinto que la filosofía es asumida como un saber que promueve una actitud que cuestiona y resulta crítica frente a la vida. Aquí se postula una imagen de hombre como un ser racional e integrado con el mundo. El sexto propone que el pensar filosófico se entienda como la capacidad de reflexionar críticamente en torno a las condiciones constitutivas de la realidad y su existencia. Para lograr lo anterior, es necesario fortalecer el diálogo con la historia y las condiciones de producción de las diferentes teorías.

Para organizar su enseñanza, era necesario, en primer lugar, partir de unos problemas filosóficos vinculados a ciertos autores y a unos contextos específicos que se combinaban con una perspectiva histórica general, en la que se pusiera en evidencia la trascendencia de dichos problemas y con la vida cotidiana de los alumnos. En segundo lugar, elegir unos recursos: los que se sugerían para los profesores de filosofía en la educación media eran los textos filosóficos, las matrices culturales, las experiencias cotidianas del profesor, los estudiantes y la comunidad. Finalmente, en tercer lugar, las competencias por evaluar serían las interpretativas, argumentativas y propositivas, pero delimitadas para el área.

Las preguntas para la planeación en el área de filosofía estaban centradas en tres asuntos: A. Las preguntas del hombre frente a su mundo social y cultural (Cultura, arte, pautas morales, lenguaje y teorías del poder). B. Las preguntas por el ser (Ser, mundo, hombre, hombre y totalidad). C. Las preguntas por el conocimiento (Ciencia, realidad y sociedad). La evaluación debía centrarse en la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a los textos filosóficos, identificar su vínculo con las matrices culturales y emplear los conceptos filosóficos en el análisis de situaciones cotidianas.

Los textos filosóficos siguen ocupando un lugar central, porque las lecturas son asumidas como herramientas conceptuales que le permiten al estudiante analizar y confrontar posiciones. Finalmente, Melo (2007) propone que la formación filosófica procure que el estudiante colombiano, con base en el patrimonio filosófico de la humanidad, genere herramientas conceptuales, por medio de las cuales piense las diferentes dimensiones de la realidad y de su existencia personal y social como sujeto, con derechos y deberes, perteneciente a un contexto.

Durante cuatro años estuvo en marcha esta nueva reconceptualización para el área de filosofía y para la prueba de filosofía que hacía parte del examen ICES. Nuevamente, no existía una orientación general para los docentes. Con el fin de enfrentar esta situación, fruto de un trabajo colaborativo entre universidades y docentes de filosofía de diferentes regiones del país, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) emite el *Documento No. 14: Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía de la Educación Media* (Gaitán y otros, 2010). Allí se plantea que su finalidad es la formación de sujetos dialógicos, críticos y hermeneutas de su época, algo que se logra a través de estrategias grupales e individuales: la comunidad de indagación y la disertación, por ejemplo. También se fijaron áreas para el tratamiento de este saber escolar. A partir de 2010, se recomienda que los profesores de filosofía se concentren en los campos estético, epistemológico y político.

El desarrollo, fortalecimiento y consolidación de unas competencias básicas (comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas) se pretende poner en marcha a partir de los conocimientos y habilidades propios del campo filosófico y de las habilidades que éste requiere, a saber: la indagación y reflexión en torno a un fenómeno o problema de la naturaleza, la sociedad o del pensamiento en general. Lo que se persigue es que el estudiante proponga soluciones de manera argumentada. En su orden, las competencias filosóficas son la crítica, la creativa y la dialógica. Pero esta propuesta está acompañada de estrategias didácticas para plantear problemas filosóficos desde la moral, la epistemología y la estética en los contextos propios de los docentes y de los estudiantes. La implementación de dichas estrategias es la que dará cabida a la reflexión y a la construcción del sentido de la filosofía en calidad de disciplina que se centra en los problemas propios de la condición humana o de nuestras acciones, nuestra relación con el conocimiento y el cultivo de la sensibilidad artística.

En síntesis, a la filosofía le corresponde la tarea de promover el pensamiento crítico y el creativo, de tal modo que sea posible una reflexión autónoma, en paralelo con el cultivo de la comunicación como forma esencial de interacción social. Si se logra desarrollar en el estudiante las competencias dialógica, crítica y creativa, podrá esperarse un sujeto educado capaz de pensar y experimentar asuntos como la certeza, la justicia y la belleza; y, de igual manera, construir nexos con “situaciones reales de nuestra sociedad, tales como la violencia, las formas de dogmatismo religioso, ideológico y político; la violación de los derechos humanos, la intolerancia ética y política; la indiferencia frente a las exigencias que plantea la formación ciudadana” (Gaitán, López, Quintero y Salazar, 2010, p. 24).

Así las cosas, en 2010, parece que el MEN considera fundamental la enseñanza de la filosofía, porque a través de ella es posible aprender a filosofar. La meta es cultivar unas cualidades y competencias que permitan reflexionar sobre los problemas propios, tanto individual como colectivamente. De ahora en adelante, ya no bastará con reconocer unos hitos históricos en el pensamiento filosófico, algunas frases o autores, sino que se tratará de impulsar en la clase de filosofía el uso de argumentos claros y la puesta en marcha de un diálogo respetuoso que responda a las necesidades formativas del estudiante de educación media en Colombia. Así, la historia de la tradición filosófica y el ejercicio mismo del filosofar se conjugan de la mejor manera.

En últimas, se dice en el texto que:

La enseñanza de la filosofía sirve para formar sujetos autónomos, amantes del diálogo y de la creatividad, lo cual enriquece sin duda el desarrollo de las competencias básicas; y como éstas son indispensables para vivir en el mundo contemporáneo, entonces el aumento de su desarrollo, procurado por el de las específicas de la filosofía, resulta sumamente útil (Gaitán et al., 2010, p. 38).

Esto será retomado en la prueba SABER 11, en la que los estudiantes debían responder en filosofía a preguntas sobre el conocimiento, la estética y la moral, bajo el enfoque de competencias específicas y en situaciones de su cotidianidad.

Nuevamente, hay cambios orientados desde el ICFES y en 2013 se emite el documento *Alineación del examen SABER 11*. Desde ese año, lo que se evalúa a los estudiantes colombianos son competencias genéricas que incluyen referentes de todas las disciplinas. Estas se entienden como aquellas que se desarrollan a lo largo del proceso educativo y que “resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o profesión” (ICFES, 2013, p. 12.) Las competencias genéricas han sido catalogadas como “competencias para la vida” que preceden, atraviesan y se complementan con las competencias no-genéricas propias de oficios o actividades laborales particulares, producto de un trabajo especializado constante. Sin las competencias genéricas, no podríamos contar con alguien que tenga éxito en lo laboral y con capacidad de participar en la vida social y política de la comunidad a la que pertenece. Como mencionamos, algo también en lo que insiste el ICFES, son competencias que se desarrollan a lo largo del proceso educativo y que para el contexto colombiano han sido aceptadas bajo la denominación de competencias en lectura, escritura, matemáticas y ciudadanía.

En el caso del área de filosofía, al hacer una revisión de las pruebas anteriores y de las reflexiones sobre las competencias vinculadas a la filosofía, propone el ICFES que para poder ajustarse a la evaluación de competencias genéricas resulta necesario fusionarla con el área de lenguajes en la nueva prueba para grado once denominada SABER 11, toda vez que ambas áreas buscan evaluar el nivel de lectura de los estudiantes y solo se diferencian por el tipo de textos que utiliza cada prueba. En cuanto a asuntos de forma, el ICFES decide incluir más preguntas por prueba, así como preguntas abiertas en el examen SABER 11 a partir de 2013; a lo que se agrega la eliminación del componente flexible del examen si se diseña propiamente como una prueba estandarizada.

En síntesis, la prueba de lectura crítica evalúa las capacidades que tiene un estudiante colombiano para entender, interpretar y evaluar información. La orientación para las áreas de Filosofía y Lenguaje en educación básica y media es que formen estudiantes capaces de reconocer información en los textos, contextualizarla y usarla para pensar problemas cotidianos. Los textos que se emplean para la prueba son textos de la vida cotidiana y académicos no especializados, que pueden ser de carácter continuo y que exigen una habilidad para reconstruir la línea argumentativa

del texto (frases, párrafos, capítulos). También pueden ser discontinuos, pues exigen una habilidad para asociar información y extrapolar el análisis (cuadros, imágenes, gráficos, tablas, fragmentos de textos, etc.). Además, están los textos literarios e informativos. Con todo esto se lograría evaluar el nivel del estudiante en la competencia de Comprensión lectora, entendida como aquella que le permite interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto.

Muchas tensiones genera el giro de las pruebas SABER 11, en las que el área de Filosofía desaparece como prueba específica. Se abre el campo hacia un trabajo transversal con el área de Lengua Castellana, que exige una rearticulación del sentido que tiene el saber filosófico en la formación de los estudiantes que llegan a grado 11. Las discusiones están a la orden del día, no necesariamente en lo que toca a la desaparición del área de Filosofía, sino a la transformación que acontecerá dentro de su enseñanza, si consideramos que se pide que ayude a los estudiantes a evaluar su comprensión de los textos y el contenido de estos en una estrecha conexión con su contexto. ¿Qué tal si pensamos en una formación filosófica que permita el cultivo de una competencia en Lectura Crítica, desde una perspectiva latinoamericana, como eje para el diseño de experiencias educativas en la educación media colombiana? Precisamente de eso nos ocuparemos en el siguiente apartado.

Por una alternativa para la enseñanza de la filosofía en Colombia

Atendiendo a la necesidad de pensar una alternativa para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en Colombia, se proponen *las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica (OPFN)*, las cuales son el resultado del trabajo de investigación al interior de la Maestría en Educación ofrecida por la Universidad de Antioquia (Seccional Oriente) en su cohorte IV. Estas Orientaciones parten de un problema fundamental: el lugar común para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la escuela suele estar determinado por el pensamiento europeo impuesto desde la modernidad como la única manera legítima y universal de hacer filosofía y, por tanto, como la única filosofía digna de ser conservada y transmitida al interior de las diferentes culturas.

Fundamentadas en una perspectiva liberadora, crítica y decolonial, en las *OPFN* se argumenta que, debido a los procesos históricos de colonización, los ideales de la modernidad europea fueron impuestos como el camino para alcanzar la civilización y la humanidad al interior de las distintas culturas periféricas, lo que da lugar a la hegemonía del eurocentrismo presente en las actuales condiciones del sistema-mundo y la globalización, en las que las relaciones de dominación y dependencia aún prevalecen bajo la colonialidad del poder, del ser, del saber y de la naturaleza. Estas expresiones coloniales han conducido al silenciamiento de la diversidad de sabidurías y prácticas culturales presentes en los territorios de la periferia y, asimismo, de otras formas de pensamiento filosófico que dan cuenta de la particularidad histórica y social de los pueblos.

La escuela y los maestros de filosofía han contribuido a reforzar estas expresiones de la colonialidad cuando diseñan sus mallas curriculares y planes de estudio para la filosofía en la Educación Media, a partir de las pautas sugeridas por el MEN en su *Documento No. 14: Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía de la Educación Media* (Gaitán et al., 2010), o con base en otra serie de libros de texto, en los que se trabaja desde estándares conceptuales y de competencias generales que refuerzan las pretensiones de una universalidad de la filosofía eurocéntrica, al atender a sus cuatro momentos históricos: clásica, medieval, moderna y contemporánea; o pensados a partir de problemas clasificados en las distintas disciplinas de la filosofía: cosmología, ontología, antropología, epistemología, ética, política, estética, entre otras. Lo anterior resulta válido, pero tiene como principal limitación que las referencias bibliográficas suelen ser los filósofos hombres de Europa o Norteamérica y, cuando de pronto se tienen en cuenta otras perspectivas o expresiones filosóficas surgidas alrededor del mundo, se hace como un apéndice o una nota al margen.

Por tanto, la invitación es a atrevernos a *sentipensar desde nosotros mismos*, a interpelar la hegemonía del eurocentrismo, a des-silenciar las distintas cosmovisiones y filosofías presentes en *Nuestramérica*, para dar lugar así a un pensamiento filosófico, crítico, liberador y decolonial. Es por esta razón que las *OPFN* acuñan la categoría de *Nuestramérica*, al tener como referente la obra del filósofo cubano José Martí (1903), titulada *Nuestra América*, en la que se hace un llamado a tomar conciencia de nuestra condición social de dependencia y de la necesidad

de emancipación cultural. *Nuestramérica*, por su parte, profundiza un poco más el sentido y le otorga actualidad, al hacer alusión a nuestro devenir histórico, las cosmovisiones, los *pluriversos*, los mundos relacionales, las luchas de resistencia contra la colonización y las condiciones de colonialidad y, en última instancia, la búsqueda de un pensamiento filosófico propio desde el cual generar un diálogo interfilosófico e intercultural.

Atendiendo a esta problemática, se planteó el siguiente objetivo general para el trabajo de investigación:

Analizar los fundamentos teóricos y conceptuales presentes en el pensamiento filosófico de Nuestramérica y en la pedagogía crítica y decolonial, con el fin de proponer algunas orientaciones pedagógicas para el área de filosofía en la Educación Media que contribuyan al análisis crítico en torno a los problemas y las competencias básicas planteadas por el MEN (Carmona-Cardona, 2018, p. 21).

Lo anterior permitió arrojar como resultado una alternativa curricular y didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, centrada en el empoderamiento por parte de los estudiantes de unas competencias básicas que apunten hacia una formación para el buen vivir de todos los seres humanos en armonía con la naturaleza. Para lograr esto, las OPFN se desarrollaron a partir de cuatro momentos fundamentales: *Componente Filosófico, Componente Pedagógico, Aspectos Curriculares y Aspectos Didácticos.*

El *Componente Filosófico* fue construido con base en las periodizaciones históricas elaboradas por Gaos (1944), Roig (2004), Dussel, (1994) y Beorlegui (2010). Las susodichas sirvieron como cartas de navegación para el análisis de la historicidad del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, así como de los principales filósofos, pensadores e intelectuales y también de los problemas y categorías más importantes que los han ocupado. Se parte así de una postura afirmativa que defiende la existencia de un pensamiento filosófico auténtico más allá de la tradición filosófica europea, centrado en el análisis de la propia situación histórica, las circunstancias sociales y los problemas culturales, contrario a una *postura asuntiva* que defiende la universalidad de la filosofía como característica inherente al legado europeo.

Este acercamiento de carácter historicista y afirmativo permitió identificar dos momentos fundamentales, nombrados como *Tradición Filosófica de Nuestra América* y *Paradigmas Filosóficos Contemporáneos de Nuestra América*, los cuales son ilustrados brevemente por medio de la siguiente tabla:

Geo-historicidad del pensamiento filosófico de Nuestra América

Tradición Filosófica de Nuestra América	
Periodos	Algunos Autores
Colonización y dominación (s. XV-XVIII)	
1492-1553: Política colonial	Bartolomé de Las Casas
1553-1750: Primera normalización filosófica	Bartolomé de Las Casas, Alonso de la Vera Cruz
1750-1807: Crisis de la ilustración y transición a la modernidad	Benito Díaz, Manuel Paramás
En búsqueda de la emancipación (s. XIX)	
1807-1820: Emancipación cultural	Simón Bolívar, Juan Alberdi
1820-1870: Influencia Franco-Anglosajona, transición liberal y romanticismo ilustrado	Andrés Bello, Domingo Sarmiento
1870-1900/1910: Krausismo y Positivismo	Eugenio Hostos, José Ingenieros
1870-1900/1910: Emancipación auténtica	José Martí
La segunda normalización filosófica (s. XX)	
Generación de 1900 y 1915: Patriarcas o fundadores	José Rodó, José Mariátegui, José Vasconcelos
Generación de 1927-1939: Exiliados españoles, Forjadores o Normalización	Samuel Ramos, José Gaos
Generación de 1945: Discípulos de los forjadores	Leopoldo Zea, Augusto Salazar
Generación de 1969: Filosofía de la liberación	Enrique Dussel, Leonardo Boff

Paradigmas Filosóficos Contemporáneos de Nuestramérica		
Corrientes	Breve Descripción	Algunos Autores
Filosofía de la liberación	Búsqueda de caminos para el surgimiento de organizaciones civiles y democráticas que luchen por el respeto, el des-silenciamiento y la inclusión.	Enrique Dussel, Horacio Cerutti
Filosofía intercultural	Propende por una superación del logos hegemónico de la filosofía europea como condición para generar una apertura dialogal auténtica con lo otro.	Raúl Fonet-Betancourt, David Mora
Pensamiento decolonial	Pensamiento crítico que denuncia la colonialidad del poder, del ser, del saber y de la naturaleza como resultado de la modernidad, proponiendo en su lugar la diversidad epistémica.	Grupo Modernidad/ Colonialidad: Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Raúl Grosfoguel, Arturo Escobar, Catherine Walsh
Posmodernidad en Nuestramérica	«Posmodernidad» es un cambio de sensibilidad al nivel del mundo de la vida que se produce no sólo en las regiones centrales de Occidente, sino también en las periféricas.	Santiago Castro-Gómez

Nota: Elaboración propia, propuesta a modo de síntesis del Componente Filosófico de las OPFN, adaptada a partir de la «Tabla 5: Geo-historicidad del pensamiento filosófico de Nuestramérica» (Carmona-Cardona, 2018, pp. 143-146)

Este marco geo-histórico y geo-referencial del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, sumado al necesario des-silenciamiento de las cosmovisiones presentes en las culturas precolombinas: Náhuatl, Maya, Muisca, Inca se presenta como el paradigma necesario para establecer un diálogo interfilosófico e intercultural con las demás filosofías del mundo, lo que da lugar a una nueva etapa histórica de la filosofía, en términos de lo que Dussel (2009) nombra como un *pluriverso transmoderno*.

Ahora bien, como el problema que acá compete es el de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media, también se hizo necesario desarrollar un *Componente Pedagógico* desde una perspectiva crítica y decolonial, pues por las particularidades históricas y sociales del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* una pedagogía pensada en términos tradicionales y eurocéntricos no estaría acorde con lo planteado. Por eso se apuesta por la teoría crítica latinoamericana, dado que en ella pueden encontrarse los fundamentos pedagógicos para justificar la necesidad de una filosofía de *Nuestramérica* en la escuela.

En torno a la importancia de valorar la educación desde una perspectiva crítica, señala Mejía (2011) lo siguiente:

Parte de la idea de interculturalidad, reconoce la existencia de otros saberes existentes en las culturas colonizadas de África, Asia y América Latina, las cuales son negadas por la existencia de un conocimiento hegemónico de tipo eurocéntrico, el cual controla a partir de la colonialidad que se da en cuerpos, conocimientos, deseos, haciéndonos como euro-estadounidenses. Por ello, proclama la búsqueda de una educación propia que permita un diálogo de saberes, que visibiliza esas otras racionalidades y cosmovisiones, lo cual permite cuestionar la forma universal en que se mueve el conocimiento euro-estadounidense (Citado por Carmona-Cardona, 2018, p. 75).

La educación pensada desde una perspectiva crítica y decolonial permite confrontar las premisas de una educación neoliberal, al proponer la búsqueda esperanzadora de la plenitud del ser humano y del buen vivir para todos. Las condiciones sociales del mundo no están determinadas por necesidad; por el contrario, son contingentes, de ahí que el ser humano pueda intervenirlos y transformarlos. Esta esperanza de transformación se fundamenta en el principio de que "cambiar es difícil pero posible" (Freire, 2012, p. 119). La educación se convierte así en una herramienta para el cambio y, por tal razón, está articulada con la política, dado que no es neutral. De ahí la necesidad de que los maestros y maestras de filosofía sean conscientes de la dimensión política de la educación y se comprometan con la promoción de un diálogo equitativo entre los distintos saberes y filosofías, así como con la formación de ciudadanías libres, la defensa de la democracia y la lucha por un mundo más humano y justo.

A partir de los componentes filosófico y pedagógico, se obtuvo la fundamentación teórica necesaria para proponer algunos aspectos curriculares y didácticos para la enseñanza- aprendizaje de la filosofía en la educación media, con base en el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y desde una pedagogía crítica y decolonial.

Los Aspectos Curriculares fueron propuestos en perspectiva crítica e intercultural principalmente, en diálogo con los trabajos de Apple (2008), Gimeno (2008) y Torres (1998) con el fin de cuestionar la hegemonía de los saberes eurocéntricos que predominan en los currículos escolares, e invitando, al mismo tiempo, al desilenciamiento de un pensamiento filosófico alternativo necesario para el diálogo interfilosófico e intercultural. Las reflexiones curriculares están orientadas por tres preguntas que le son inherentes: "¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Desde dónde enseñar?" (Carmona-Cardona, 2018, p. 110).

La pregunta ¿para qué enseñar? conlleva a reflexionar en torno a los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, que para el caso colombiano están planteados en términos de "competencias". Esta categoría suele ser bastante compleja, en razón de sus múltiples significados. Si bien es cierto que suele ser empleada en los ámbitos laborales y que su adaptación al ámbito educativo se hizo con el fin de establecer estándares de calidad que dieron lugar a un *enfoque utilitario* de las competencias al servicio de la educación neoliberal también es cierto que, de acuerdo con Gimeno (2008), es posible pensar dicha categoría desde la perspectiva del desarrollo humano, lo cual permite reinterpretarla como un concepto holístico que no se agota en el desarrollo de habilidades para el trabajo, sino que propende además por una educación integral que permita el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes susceptibles de ser aplicados en diferentes contextos y situaciones más allá del espacio escolar.

Fue así como se llegó al planteamiento de cuatro competencias básicas, en diálogo crítico con las competencias propuestas por el MEN y el ICFES. Dichas competencias básicas son las siguientes:

- *Conciencia crítica (Saber)*: Articulada con la competencia interpretativa del ICFES y la competencia crítica del MEN. Busca concientizar a los estudiantes respecto a las actuales condiciones de dominación y colonialidad, presentes tanto en las estructuras de conocimiento hegemónicas como en los sistemas económicos y políticos de corte neoliberal.
- *Diálogo interfilosófico (Saber-Hacer)*: Articulada con la competencia argumentativa del ICFES y la competencia dialógica del MEN. Su finalidad es interpelar la homogeneización cultural, con el fin de des-silenciar las distintas filosofías, saberes y sentipensamientos de Nuestramérica, al convocar a una ecología de saberes en condiciones horizontales.
- *Acción transformadora (Saber-Ser)*: Articulada con la competencia propositiva del ICFES y la competencia creativa del MEN. Parte del principio de que el ser humano se encuentra en un estado de continua interrelación con el mundo, en el que el conocimiento y las estructuras sociales son susceptibles de ser recreadas a partir de las necesidades del contexto.
- *Ciudadanía intercultural (Saber-Convivir)*: Articulada con las competencias ciudadanas del MEN. Propende por una formación en valores ciudadanos de carácter intercultural, necesarios para el ejercicio de la democracia bajo las actuales dinámicas de mundialización, caracterizadas por los encuentros e intercambios entre diferentes culturas.

Otro elemento fundamental de los *Aspectos Curriculares* es propuesto a partir de las preguntas ¿qué enseñar? y ¿desde dónde enseñar? La respuesta es clara: *Filosofía desde Nuestramérica*. Pero el problema que acá compete es la posibilidad de sugerir algunos ejes problemáticos y categorías de análisis que permitan llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de la filosofía desde esta perspectiva. En este orden de ideas, se propone lo siguiente:

Matriz categorial: Sentipensando filosóficamente desde Nuestramérica

Unidades hermenéuticas	Ejes problemáticos	Categorías
1. Lo histórico	Geo-historicidad del pensamiento filosófico	Filosofía mundial Pueblos originarios Filosofía colonial Búsqueda de emancipación Normalización filosófica Nuevos paradigmas Decolonialidad del ser
2. Lo epistemológico	Epistemologías del Sur	Positivismo científico Eurocentrismo Decolonialidad del saber Decolonialidad de la naturaleza Cosmovisiones Epistemologías otras Diálogo interfilosófico-intercultural
3. Lo práctico	Filosofía práctica	Modernidad/Colonialidad Dominación/Dependencia Emancipación e identidad Sistema-mundo y globalización Ética y política para la liberación Decolonialidad del poder
4. Lo estético	Estética del arte y de la vida cotidiana	Creación artística Obra de arte Experiencia estética Estética: poiesis y prosaica Arte popular Decolonialidad estética

Nota: Elaboración propia (Carmona-Cardona, 2018, p. 140).

Finalmente, en las OPFN, se desarrollan unos Aspectos Didácticos a partir de la pregunta en torno a ¿Cómo enseñar? En función de ésta, se plantea una propuesta didáctica crítica para la filosofía desde *Nuestramérica*, centrada en la necesidad de dar lugar a la reflexión filosófica al interior del aula de clase y con base en preguntas problematizadoras en torno a los ejes problemáticos y las categorías sugeridas en los *Aspectos Curriculares*. Asimismo, se proponen una serie de estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, con el fin de que los estudiantes puedan desarrollar las competencias filosóficas básicas a partir de ejercicios de lectura, escritura, oralidad, indagación y el uso de herramientas tecnológicas.

Los *Aspectos Didácticos* están conformados también por el Esquema General de la Propuesta Curricular y por la Malla Curricular, en los que se articulan las unidades hermenéuticas, los ejes problemáticos, los ámbitos conceptuales, las preguntas problematizadoras, las competencias y los indicadores de desempeño. La siguiente tabla presenta una síntesis de la propuesta curricular para la filosofía desde *Nuestramérica* en la educación media.

Esquema general de la propuesta curricular:

Grado 10: Núcleo de problema filosófico 1 Lo histórico: Geo-historicidad del pensamiento filosófico			
Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Ámbitos conceptuales y contenidos generales
Conciencia crítica	1. Examina las principales características del pensamiento filosófico, identificando las formas como éste ha cobrado vida en los diferentes contextos históricos y culturales.	1. ¿Existen formas otras de pensamiento filosófico más allá de la tradición europea?	1. Filosofías del mundo 1.1. Pensamiento filosófico africano 1.2. Pensamiento filosófico asiático

<p>Diálogo interfilosófico</p>	<p>2. Evalúa los principales postulados del pensamiento filosófico eurocéntrico, estimando la necesidad de un diálogo interfilosófico e intercultural en el orden de una ecología de saberes.</p>	<p>2. ¿Por qué se plantea desde una perspectiva decolonial la necesidad de superar los límites impuestos por el pensamiento filosófico eurocéntrico?</p>	<p>2. Filosofía europea 2.1. Filosofía clásica y medieval 2.2. Filosofía moderna y contemporánea</p>
<p>Acción transformadora</p>	<p>3. Propone alternativas de sentipensamiento filosófico que permitan des-silenciar formas de saber otras, acordes con el contexto histórico y las necesidades socio-culturales.</p>	<p>3. ¿Hasta qué punto el pensamiento filosófico está determinado por su contexto histórico y socio-cultural?</p>	<p>3. <i>Nuestramérica: De los pueblos originarios hasta la independencia de las Repúblicas</i> 3.1. Cosmovisiones de los pueblos originarios 3.2. Filosofía colonial y emancipación</p>
<p>Ciudadanía intercultural</p>	<p>4. Participa de manera activa en el fomento de los valores propios de una ciudadanía intercultural, teniendo como base la filosofía de <i>Nuestramérica</i> y la apuesta por un buen vivir para todos los seres humanos.</p>	<p>4. ¿Existe un pensamiento filosófico de <i>Nuestramérica</i> original y auténtico, a partir del cual se pueda establecer un diálogo interfilosófico?</p>	<p>4. <i>Nuestramérica: De la segunda normalización filosófica hasta la actualidad</i> 4.1. Siglo XX: La búsqueda de una filosofía original y auténtica 4.2. Nuevos paradigmas filosóficos</p>

Grado 10: Núcleo de problema filosófico 2			
Lo epistemológico: Epistemologías del Sur para un diálogo interfilosófico e intercultural			
Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Ámbitos conceptuales y contenidos generales
Conciencia crítica	1. Pone a prueba la influencia que ha tenido la racionalidad técnica en el desarrollo de las sociedades y su nivel de contribución para un buen vivir.	1. ¿Ha contribuido verdaderamente la racionalidad técnica y el conocimiento científico al bienestar de la humanidad?	1. Teoría del conocimiento 1.1. El paradigma científico del conocimiento 1.2. El positivismo en <i>Nuestramérica</i>
Diálogo interfilosófico	2. Debate en torno a la manera como, a partir del paradigma científico del conocimiento, se ha dado lugar a una colonialidad del saber, promoviendo al mismo tiempo estrategias que permitan alcanzar una ecología de saberes.	2. ¿Es posible hablar de formas otras de conocimiento más allá del paradigma científico?	2. Pensamiento decolonial 2.1. Decolonialidad del saber 2.2. Decolonialidad de la naturaleza
Acción transformadora	3. Formula preguntas problematizadoras y caminos de indagación que conduzcan a sentipensar filosóficamente desde <i>Nuestramérica</i> .	3. ¿Qué significa y por qué es importante aprender a sentipensar desde nosotros mismos?	3. Epistemologías otras 3.1. Cosmovisiones y otros mundos posibles 3.2. La ecología de saberes

Ciudadanía intercultural	4. Promueve el ejercicio de una ciudadanía intercultural a partir de la valoración de formas de pensar otras presentes en las cosmovisiones andinas y los saberes populares de <i>Nuestramérica</i> .	4. ¿En qué radica el valor de las cosmovisiones andinas y los saberes populares?	4. Diálogo interfilosófico e intercultural 4.1. Por un pluriverso transmoderno 4.2. Interculturalidad crítica
Grado 11: Núcleo de problema filosófico 3 Lo práctico: <i>Filosofía práctica para la liberación</i>			
Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Ámbitos conceptuales y contenidos generales
Conciencia crítica	1. Asume los problemas de la realidad social desde una perspectiva crítica, identificando las diferentes relaciones de poder existentes en el marco del sistema-mundo actual.	1. ¿Han alcanzado en realidad las naciones de <i>Nuestramérica</i> una independencia en relación con los países del Norte?	1. Historicidad de las ideas éticas y políticas de <i>Nuestramérica</i> 1.1. Colonialismo y emancipación 1.2. Normalización Filosófica
Diálogo interfilosófico	2. Juzga las actuales políticas de una economía y una cultura globalizada, propiciando condiciones que promuevan la emancipación y el diálogo intercultural entre los pueblos.	2. ¿Las actuales condiciones del sistema-mundo favorecen la emancipación de los pueblos o, por el contrario, contribuyen a nuevas formas de colonialidad?	2. El nuevo orden geopolítico mundial 2.1. Sistema-mundo 2.2. Globalización

Acción transformadora	3. Visualiza alternativas de solución para hacer frente a las diferentes desventajas del sistema-mundo actual y el capitalismo neoliberal.	3. ¿Cómo se pueden superar las condiciones de alienación que prevalecen aún en los Estados democráticos?	3. Ética y política para la liberación 3.1. Condiciones de alienación 3.2. Ética de la alteridad
Ciudadanía intercultural	4. Colabora en la construcción de espacios democráticos que garanticen un buen vivir para todos, en medio de las condiciones de una sociedad globalizada.	4. ¿De qué manera contribuye el pensamiento decolonial a la búsqueda de un buen vivir?	4. Colonialidad/ Decolonialidad del poder 4.1. La modernidad colonial 4.2. Imaginarios coloniales del moderno Estado-nación
Grado 11: Núcleo de problema filosófico 4			
Lo estético: Estética del arte y de la vida cotidiana para una re-creación cultural			
Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Ámbitos conceptuales y contenidos generales
Conciencia crítica	1. Distingue los distintos parámetros estéticos utilizados para clasificar una creación humana como obra de arte.	1. ¿Bajo qué parámetros es posible otorgar el estatus de arte a la obra de un artista?	1. La expresión artística 1.1. El mundo del arte 1.2. Valor histórico y cultural del arte
Diálogo interfilosófico	2. Opina frente al postulado posmoderno que afirma que el arte ha llegado a su final, argumentando en torno a las consecuencias artísticas y estéticas derivadas de dicha afirmación.	2. ¿Qué implicaciones artísticas y estéticas tiene la afirmación contemporánea de la muerte del arte?	2. Las ideas estéticas 2.1. Problemas de la estética 2.2. La muerte del arte

<p>Acción transformadora</p>	<p>3. Planea estrategias de acción que permitan construir una estética de la vida cotidiana más allá de las estéticas de consumo dominantes.</p>	<p>3. ¿Cómo dar lugar a una estética de la vida cotidiana libre de las influencias de la sociedad de consumo?</p>	<p>3. Estética y prosaica de <i>Nuestramérica</i> 3.1. Cultura estética de <i>Nuestramérica</i> 3.2. Prosaica de la cotidianidad</p>
<p>Ciudadanía intercultural</p>	<p>4. Manifiesta la necesidad de unos valores estéticos que permitan apreciar las distintas formas de expresión artística y cultural.</p>	<p>4. ¿Es posible hablar de un arte y una estética de carácter universal, o por el contrario, están determinados por su contexto cultural?</p>	<p>4. Función social del arte y decolonialidad estética 4.1. Valor del arte popular 4.2. Geo-estética contemporánea</p>

Nota. Adaptado de: Gaitán y otros (2010). La primera columna: Competencia filosófica, corresponde a las cuatro competencias filosóficas básicas para la filosofía propuestas en las OPFN. La segunda columna: Desempeños, es elaboración propia y describe las cuatro competencias en relación con los núcleos de problemas filosóficos; para esta descripción se utilizó la taxonomía de Bloom revisada y actualizada por Anderson & Krathwohl (2001). La tercera columna: Preguntas filosóficas, es también elaboración propia y en ella se formulan preguntas problematizadoras en relación con los núcleos de problemas filosóficos y las competencias a desarrollar. La cuarta columna: Ámbitos conceptuales y contenidos generales, sugiere algunos temas y problemas para abordar en cada uno de los cuatro núcleos de problemas filosóficos propuestos.

Partiendo del principio de que la educación es un acto social y humano con responsabilidad ética y política, se plantea por último que las OPFN no son un trabajo de investigación en contra del eurocentrismo o de las culturas del provenientes del Norte, pues por la naturaleza diversa de *Nuestramérica* el discurso debe ser incluyente y respetuoso, pero sí es posible afirmar que constituyen una reflexión crítica en contra de cualquier forma de violencia epistémica con fines hegemónicos, que conlleva necesariamente a la perpetuación de las condiciones coloniales. Dichas orientaciones son también un trabajo en contra de la dominación política y económica que perpetúa el sometimiento de los pueblos y el emplazamiento de la Tierra sustentadora. Finalmente, las OPFN son una propuesta a favor del des-

silenciamiento cultural que convoca necesariamente al diálogo interfilosófico e intercultural desde la escuela, en búsqueda de un buen vivir para todos en armonía con la Naturaleza.

Referencias

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.

Beorlegui, C. (2010). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Bilbao: Deusto.

Bustamante, G. (2003). *Competencias y evaluaciones masivas en Colombia. Una mirada desde Bordieu*. *Pedagogía y Saberes*, 1(18), pp. 33-44.

Carmona-Cardona, A. (2018). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica*. Trabajo de Investigación de Maestría. Universidad de Antioquia, Seccional Oriente. (Sin publicar).

Dussel, E. (1994). *Historia de la Filosofía Latinoamericana y Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.

Dussel, E. (2009). Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. *Tabula Rasa*, 1(11), pp. 97-114.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gaitán, C., López, E., Quintero, M., y Salazar, W. (2010). *Documento No. 14: Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*. Bogotá: MEN.

Gaos, J. (1944). *El pensamiento hispanoamericano*. Ciudad de México: El Colegio de México.

ICFES. (2013). *Alineación del Examen Saber 11*. Bogotá: ICFES.

Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Ediciones Morata.

Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. Lima: CEAAL.

Melo, S. (2017). *Fundamentación conceptual área de filosofía*. Bogotá: ICFES.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994*.

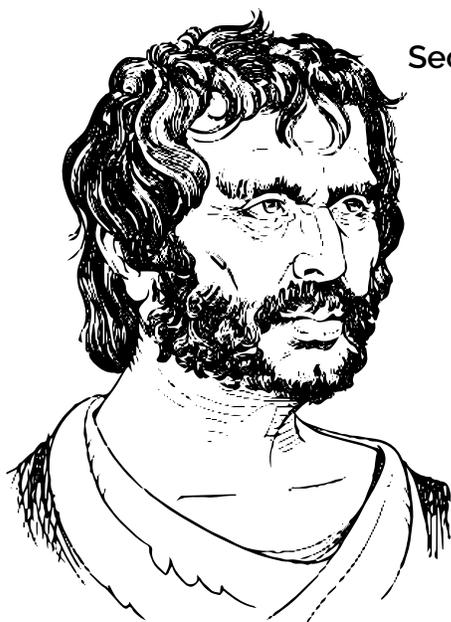
Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Resolución 2343 de 1996*.

Roig, A. (2004). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

**Séneca, pedagogo:
“Cuidado y acompañamiento en las cartas a Lucilio”**

*Seneca, pedagogue: “Taking care and company in the letters
to Lucilio”*



Armando Zambrano Leal¹

Secretaría de Educación del Valle del Cauca, Colombia

Recepción: 21 de septiembre del 2018

Evaluación: 7 de octubre del 2018

Aceptación: 28 de noviembre del 2018

¹ Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Paris 8 (Francia). Profesor universitario. Asesor pedagógico de la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca. Correo electrónico: azambranoleal@gmail.com

Resumen:

El estoicismo presenta tres grandes momentos: el antiguo, el medio y el imperial. En este último se encuentran las célebres obras de Séneca, Marco Aurelio y Epicteto. El eje del estoicismo es la sabiduría y la prudencia, que son los caminos que conducen hacia la virtud. Como filosofía del interior, de la moral, las cartas que le dirige Séneca a Lucilio nos permiten reflexionar sobre la naturaleza del pedagogo. También, si así lo queremos, ellas son un dispositivo formativo del cuidado de sí e instrumento de comunicación de dicho cuidado. Esta línea sigue la idea clásica del pedagogo, idea que está más arraigada en el ejercicio del cuidado y acompañamiento que en la instrucción. Nos proponemos, entonces, en este artículo de reflexión, responder a la pregunta ¿Qué es ser pedagogo?

Palabras clave: Estoicismo, prudencia, sabiduría, cuidado, acompañamiento, pedagogo, formación de sí.

Abstract:

Stoicism presents three great moments: the ancient, the middle, and the imperial. In this last period, the famous works of Seneca, Marcus Aurelius, and Epictetus appeared. The axes of stoicism are wisdom and prudence, which are the paths that lead to virtue. As a philosophy from inside, from the moral, the letters that Seneca wrote for Lucilio allow us to reflect on the nature of a pedagogue. Besides, if we want it, they are a formative device of self-care and an instrument to communicate such a care. This line follows the classic idea of the pedagogue, an idea that is rooted rather in the exercise of care and company than in the instruction. Thus, we propose in this article of reflection to answer the following question: What is it to be a pedagogue?

Key-word: Stoicism, prudence, wisdom, care, accompaniment, pedagogue, self-formation.

Sénèque, pédagogue: « Soins et accompagnement dans des lettres à Lucilio »

Résumé :

L'stoïcisme présente trois grands moments : l'ancien, le moyen et l'impérial. Dans ce dernier-là peuvent-être trouvés les célèbres ouvrages de Sénèque, Marco Aurelio et Épictetus. L'stoïcisme se base sur la sagesse et la prudence, lesquelles sont considérées comme le chemin à la vertu. Comme philosophie de l'intérieur et de la morale, les lettres qu'envoie Sénèque à Lucilio nous permettent de réfléchir sur la nature propre du pédagogue. D'une autre parte, elles peuvent être aussi considérées comme un outil formatif du soin et instrument de communication du soin déjà mentionné. Cette conception suit l'idée classique du pédagogue, laquelle est plus ancrée dans l'exercice du soin et de l'accompagnement que dans celle de l'instruction. Nous proposons donc dans cet article à réfléchir, répondre à la question Qu'est-ce que le pédagogue ?

Mots-clés : Stoïcisme, prudence, sagesse, soin, accompagnement, pédagogie, auto-formation.

Sêneca, pedagogo: "Cuidado e acompanhamento nas cartas a Lucilio"

Resumo:

O estoicismo apresenta três grandes momentos: antigo, médio e imperial. Neste ultimo se encontram as celebres obras de Sêneca, Marco Aurélio y Epicteto. O eixo do estoicismo é a sabedoria e a prudência, que são caminhos que conduzem há virtude. Como filosofia do interior, da moral, as cartas que lhe dirige Sêneca a Lucilio nos permitem refletir sobre a natureza do pedagogo. Também -se assim o queremos- elas são um dispositivo formativo do cuidado de si e instrumento de comunicação desse cuidado. Esta línea segue a ideia clássica do pedagogo, ideia que está arraigada no exercício do cuidado e acompanhamento que na instrução. Propomos, então, neste artigo de refletir, respondendo à pergunta ¿o que é ser pedagogo?

Palavras chave: Estoicismo, prudência, sabedoria, cuidado, acompanhamento, pedagogo, formação de si.

Preliminar

¿Qué es ser pedagogo? Esta pregunta me asalta constantemente en mis trabajos y reflexión intelectual. Para responder a ella, creo necesario considerar a la pedagogía acertadamente definida como la envoltura dialéctica de la teoría y de la práctica (Houssye, 1997), que se nutre de las ciencias y de la filosofía (Zazzo, 1952), y que también bebe del pensamiento clásico humanista y moderno (Kerlan, 2001), (Leclercq, 2000), (Meirieu, 1997). De la pedagogía, no me sobran razones para afirmar que es un discurso poético-político sobre la educación del otro, su libertad y su crecimiento (Zambrano Leal, 2012).

Pues bien, siguiendo esta línea, el título de este texto huye de la tecnicidad en la que está atrapada la pedagogía y el pedagogo hoy. La contemporaneidad realza la racionalidad técnica y esta llega y trastoca el ideal clásico del pedagogo. En la antigüedad, el pedagogo (en griego, *παιδαγωγός*; en latín, *paedagogus*) era el esclavo encargado de conducir al niño o al adolescente hasta el pórtico del liceo. Él guiaba sus pasos, compartía sus juegos, conversaba; le enseñaba a conducirse (Mialaret, 1976).

Digamos que los fundamentos sobre pedagogía y pedagogo son extensos y recogen una época, un momento, una historia. La rehabilitación del pedagogo corresponde a los inicios de la instrucción pública y la encontramos, incluso, en las novelas latinas (Fick, 2003). Así como el pedagogo antiguo llevaba al niño de la casa al liceo, el pedagogo moderno lo conduce de la naturaleza familiar a la cultura escolar (Odon, 1999). Este conducir supone, en el presente, dominar técnicas de aprendizaje y restringir la compañía solo a las horas de clase. Incluso, se podría pensar que en la sociedad de hoy hasta el concepto de pedagogía ha perdido su esencia clásica y griega.

Por esto, se trata de mirar, desde otra perspectiva, la formación del pedagogo. Digo formación, pues a fin de cuentas toda la modernidad se encargó de instrumentalizar, definir y registrar las prácticas de quien acompaña la educación de otros. Formación, también, en el orden en que ella supone experiencia, vitalidad, impulso, voluntad, poder y saber. Formación como trascendencia y despliegue del espíritu o como

cambio en el camino. No se trata de decir cómo debe ser la formación del pedagogo, sino de ver en ella un camino a la sabiduría y nada mejor para esto que situarnos en el registro del estoicismo imperial.

Debido a que no existe una claridad en cuanto a la cronología y al número de cartas que Séneca le dirige a Lucilio, adopto para este escrito la traducción de las cartas 1 a 29 de Marie-Ange Jourdan-Gueyer, publicadas en la edición *Flammarion/Le Monde de la Philosophie* (2008). Allí se presentan 29 cartas y cada una de ellas se subdivide en fragmentos; por ejemplo, la carta primera tiene cinco y la última está constituida por doce. Así, el número total de cartas puede llegar a algo más de cien. Esto parece confirmarse en las investigaciones alrededor de la pregunta por el número de cartas que efectivamente Séneca le dirigió a Lucilio. Hacia la década del 70 del siglo anterior, se publican dos artículos que dan cuenta de la desmembración de las cartas, las cuales aparecieron compiladas en tres tomos: dos en el siglo XII y uno más en el siglo XIII. El primero contiene las cartas 1-88, mientras que el segundo y el tercero las cartas 89-124 (Fohlen, 1973).

Como se sabe, el origen del estoicismo se remonta, más o menos, al 330 a. C., y su ocaso acaece por el 180 d. C., durante el reinado de Marco Aurelio. Esta filosofía presenta tres grandes momentos: el antiguo, representado en Zenón de Citio (fundador del estoicismo) Cleantes y Crisipo. El estoicismo medio, situado en el pensamiento de Panecio y Posidonio, quien fue conocido a través de Cicerón. Por último, aparece el estoicismo de la época imperial. Séneca, Marco Aurelio y Epicteto fueron sus máximos exponentes.

Como elemento fundamental se encuentra la moral que, en el espíritu del estoicismo, se conoce como *acto perfecto*. De esta forma nace la máxima según la cual "todo aquel que no es sabio, es loco pues no teniendo la sabiduría, todos sus actos denotan una locura igual a su falta de sabiduría" (Etienne, 1970, p. 12). Los estoicos buscaban, desde el periodo medio, asegurarle al sabio una autarquía, la cual consistía en sustraer de la vida el azar de la condición social, la salud y la riqueza. Es en esta perspectiva que nuestra felicidad depende de nosotros mismos, de nuestra vida interior.

Perfección, autarquía, libertad, naturaleza y razón pueden ser considerados como los conceptos fundamentales del estoicismo. La libertad funda la autarquía, su bien supremo, la perfección en la belleza. La razón es la fuerza del sabio y allí se nutre el logos contra las contingencias de la vida. En el logos está la base de la sabiduría. El conocimiento es la fuente de su templanza, la razón de su virtud. El Bien supremo es el dominio de los despistes de la vida, de las contingencias. Su disposición lo lleva, por la razón, al dominio de su naturaleza. El sabio va al mundo sin que éste lo domine o lo desvíe de su natural conocimiento. Para el sabio no hay obstáculo ni fracaso, solo una ganancia para el temple de su alma.

En la obra de Séneca, se observan tres conceptos que sintetizan a los anteriores, a saber: moral, felicidad y sabiduría. Para Séneca, la moral tiene dos ejes: la responsabilidad y su ejercicio. Éste hace referencia a la constancia y permanencia frente a las oleadas del azar de las cosas de la vida; aquélla, entre tanto, conforme al bien que nos guía, tiene que ver con el compromiso a la hora de tomar nuestras decisiones. Es en el ejercicio donde emerge la pedagogía como acompañamiento, acogida, exhortación, técnica del cuidado de sí, del cultivo de sí. Este cultivo apunta a la virtud, pues ella sitúa nuestro interior e impide que las pasiones gobiernen nuestra vida, con el fin de que sepamos escoger lo mejor. De acuerdo con Coronel Ramos (2013), la virtud es el ancla del sabio y se reconoce por antonomasia en la prudencia. De hecho, la prudencia en el estoicismo es un *saber práctico*, la ciencia que tiene por objeto la conducta humana.

La sabiduría, en la literatura antigua, se confundía con la filosofía. La sabiduría portaba el sentido de la conducción de la vida reflexionada (Van der Meeren, 2005). En el estoicismo, la sabiduría se presenta como un concepto positivo, pues el fin supremo de toda la actividad filosófica es “la sabiduría del sabio”. Ésta consiste en liberarse de las pasiones por medio de la razón. Su finalidad radica en alcanzar la tranquilidad del alma (*ataraxia*), ya que así se le puede hacer frente a las contingencias de la vida (Kruse, 1978).

El camino a la sabiduría está marcado por imágenes, pues el camino por la vida no es más que el espacio abierto a una existencia errante, en la que los desplazamientos se miden en términos de modificación y no de progresión. Por el objetivo espiritual

de la *ascesis* estoica, el camino de la sabiduría está en sus fines (Armisen-Marchetti, 1982). Pero para llegar a la sabiduría, el hombre debe controlar, dominar, luchar contra sus pasiones y, en este sentido, avanzar hacia la sabiduría es una cuestión de cura (Setaioli, 2013). Por eso, el sabio es considerado como *sacer*, es decir, como un ser sagrado (Arminsen-Marchetti, 1990).

Obra y cartas morales

La obra de Séneca es la siguiente: *Consolación a Marcia, De ira, Consolaciones a Helvia y a Polibo, De la brevedad de la vida, De la constancia del Sabio, De la Clemencia, De la vida buena, De los beneficios, De la tranquilidad del alma, Cuestiones naturales, Del odio, De la Providencia y Cartas a Lucilio* (Pichon, 1912). En lo que respecta a las cartas, se muestra, desde hace mucho tiempo, una controversia entre filólogos y filósofos sobre la cronología y su relación con la vida del autor. Como toda obra de un filósofo antiguo, las cartas de Séneca han sido objeto de diversas polémicas; por ejemplo, sobre la traducción a nuestro lenguaje, a nuestra contemporaneidad, múltiples términos y pasajes han sido objeto de intensos análisis conducidos por eruditos y especialistas (Grimal, 1962; Oswald, 1969). Así mismo, su obra y pensamiento han sido objeto de incesantes pesquisas en el ámbito de la filosofía, pero también en sus relaciones con el cristianismo (Spanneut, 1980).

El pensamiento de Séneca se inscribe en un amplio repertorio de las *Humanitas* y así lo consignan las cartas morales. Esta inscripción es portadora de un gran interés por la lectura del pensamiento griego y, por esta vía, se opone a la retórica para situarse en el *arte de vivir* (Grimal, 1966). Las lecturas educativas o pedagógicas de su pensamiento han atraído la mirada de estudiosos en diversos aspectos; por ejemplo, el de la educación de la infancia, que ampliamente desarrolla en *De ira* (Jourdan-Gueyer, 1994).

Las *Cartas a Lucilio* se redactan en función de un doble destinatario: un lector real y conocido, Lucilio, y un lector potencial y anónimo (Méniel, 2003). Estas cartas morales no tienen fechas, aunque sí algunos marcadores: "hoy", "ayer" "ahora", "esta mañana" pueden comprenderse como el ejercicio de una ética de lo cotidiano, como una analítica de la vida. Al mismo tiempo, las cartas tienen pasajes que describen la vida

de otros y se apoyan en ellos para ilustrar aspectos de la vida de sí, especialmente en lo que tiene que ver con la sabiduría y la prudencia. Por ejemplo, el rico Calvinus Sabinus sirve para ilustrar el vocablo *affranchi* (*liberado*), pero también para mostrar hasta dónde se puede lograr la libertad apartándose de las riquezas de la vida material (Vassilieou, 1974).

La correspondencia con Lucilio no está sometida exclusivamente al azar de lo cotidiano, pues también da cuenta de las lecturas que realizaba Séneca (Grimal, 1984). Del mismo modo, el viaje y la salud constituyen dos ejes de las cartas. Son numerosos los pasajes en los cuales Séneca se detiene en el viaje como un instante donde pueden acontecer múltiples peligros, pero también descubrir variados placeres que brindan conocimiento a la razón. Así, la salud es un tema importante y da cuenta del cuidado de sí y del camino hacia la felicidad; ella está relacionada con la alimentación, el cuidado del cuerpo, la prudencia en el comer y en el beber (Chambert, 2002). El tiempo también aparece como una constancia en las cartas (Grimal, 1968; Arminsen-Marchetti, 1990; Moreu, 1969). Las cartas muestran la época fundamental de la retórica y esto probablemente tenga que ver con el gran saber de su padre, Séneca el Viejo, amante del teatro (Arminsen-Marchetti, 1996). En fin, son variados los aspectos que guían la lectura de las cartas y, por ello mismo, guardan un universo de secretos para la interpretación.

Física y analítica de las cartas

Las 29 cartas que nos ofrece el libro de referencia despliegan múltiples elementos. Aquí fijamos nuestra mirada en los que a nuestro juicio las resumen. En la carta primera, Séneca inicia con la vida y el tiempo y llama la atención sobre cómo la mayor parte de nuestra vida la pasamos luchando por retenerlo; pero éste es un bien fugaz, no nos pertenece aunque la naturaleza nos lo haya confiado.

En la carta segunda, sobresale el llamado al tiempo de la lectura y la necesidad de situar nuestras energías en lo esencial. Buscar estar en todos los lugares es no estar en ningún lugar. De lo leído, afirma que es importante detenerse en lo que le ayuda a uno a crecer. En la carta tercera, escribirá sobre la amistad y la necesidad de reflexionar bien sobre quién es amigo y quién no. "Una vez aceptes a alguien

como tu amigo háblale bien, acógelo en tu corazón" (Jourdan-Gueyer, 2008, p. 121). También se detiene en el reposo como acto reflexivo, pues haciéndolo uno actúa y cuando actúa se reposa. La cuarta carta se centra en la perseverancia y disposición frente a la vida. "Hacer agradable la vida es saber morir" (p.126).

En la quinta carta, prosigue su reflexión sobre la vida y afirma la necesidad de enfocarse en una sola cosa, pues "la multitud de proyectos lo apartan a uno del camino" (p. 129). En la carta sexta, despliega su saber sobre la transformación de sí y le comparte a Lucilio el deseo de transmitirle a otro esta gran experiencia de transformación: "enseñar es verse a sí mismo" (p. 134). En esta carta se encuentra situada la evaluación del acto y la ponderación del progreso que uno haya realizado en la vida. La voluntad es aquella que conduce al dominio de sí.

En la carta séptima, el asunto de la muchedumbre es crucial, pues "cuanto más grande es la masa más peligro corremos de perdernos" (p. 138). Igualmente, en esta carta desarrolla el principio de que uno crece enseñándole a otros. La octava carta tiene por eje la necesidad de habitar en la filosofía y se apoya en Epicuro para demostrar esta idea, dado que aquélla nos ofrece la libertad necesaria.

La novena carta está dedicada, entre otras cosas, a la amistad. Para Séneca, esta virtud es un punto de sabiduría. En ella, el sabio se encuentra consigo mismo y le explica a Lucilio por qué el sabio se contenta con vivir feliz y no simplemente con vivir. La amistad es el espejo de la felicidad del sabio, pero también la supera en su soledad; aquí reside su genuina sabiduría: "poder estar solo consigo mismo". En esta misma línea, la décima carta expone la soledad como el ejercicio de estar con uno mismo.

En la undécima carta, Séneca entra en la realidad del sabio y afirma que ninguna sabiduría elimina los defectos de la naturaleza, del cuerpo y del alma. "El ejercicio atenúa lo congénito o lo anclado de la naturaleza en uno sin llegar a ser completamente vencido" (p. 157). La duodécima carta está dirigida a la reflexión sobre la vejez y desarrolla los seis círculos concéntricos: "el que abraza a todos los círculos se extiende desde el nacimiento hasta la muerte; los años de juventud; los años de infancia, el año que compone todos los momentos de la vida, el mes

como el momento más estrecho, el día como el círculo más estrecho del mes y de la semana y va del comienzo al fin". La vejez inicia en el día y abraza toda la vida. Aquí Séneca se apoya en la sentencia de Heráclito: "un solo día es la igualdad de cada año" (p. 163).

En la decimotercera carta, Séneca se detiene en el sufrimiento y lo relaciona con las opiniones de los otros: "no seas desdichado con la anticipación porque los males que te producen dolor no llegarán seguramente" (p. 168); "todo lo que proviene de lo incierto es librado a la conjetura y al arbitrario de un alma terrible" (p. 170); "el pánico enceguece la inteligencia y de qué sirve ir a la búsqueda del dolor, sufrirás antes de que llegue" (p. 171). En la decimocuarta, habla del cuerpo y el miedo. De estos dice que existen tres muy importantes: "estar sin recursos, estar enfermo y las violencias de los otros" (p. 176), pues ellos nos llevan al odio, la envidia y el desprecio. Por eso, la filosofía es una ocupación que exige tranquilidad y modestia. "Gozamos más de las riquezas cuando somos menos dependientes de ellas" (p. 177).

En la decimoquinta, Séneca se detiene en el sentido de la filosofía. "Si tú filosofas estará bien; no hacerlo, es estar enfermo" (p. 179). En esta carta, también aborda el cultivo del espíritu luchando contra la vanidad, al ejercitarse en el pensamiento y la reflexión. La carta decimosexta aborda la felicidad y para ello exhorta a Lucilio a ejercitarse en ella: "observa a tu alrededor, busca interrogantes, observa en todos los sentidos, mira si has progresado en tu filosofía o en la vida misma. De la filosofía afirma que ella no es un oficio público ni está hecha para mostrarse, no está en las palabras sino en las cosas" (pp. 183-184). Según Séneca, la vida feliz está en la filosofía, puesto que "ella forma y le da fuerza al alma, ordena la vida, rige las acciones, indica lo que se debe hacer o no hacer".

La carta decimoséptima exhorta a Lucilio a la buena inteligencia y a ejercitarse por sí mismo. La siguiente carta amplía el tema de la felicidad y la filosofía como ejercicio del buen vivir. En la carta decimonovena, Séneca reflexiona sobre el equilibrio en el vivir, por cuanto "todo lo que se agregue al éxito también se agregará a los miedos" (p. 199).

En la carta vigésima, le expresa a Lucilio su deseo de hacer que la filosofía llegue hasta sus entrañas y ver su progreso a través del cierre del alma. Esto se logra, según

Séneca, disminuyendo los deseos. También lo exhorta a ver la correspondencia de la filosofía con la vida, en el sentido en que enseña a hacer y no a decir. La sabiduría, "su gran signo, consiste en la concordancia entre las obras y las palabras, que el hombre sea idéntico a sí mismo en todas partes" (p. 201). "La incoherencia comienza cuando nadie se fija como objetivo lo que quiere ni persevera en él" (p. 202). En esta carta define la felicidad como "siempre querer la misma cosa y no querer la misma cosa" (p. 202).

La carta siguiente diserta sobre saber escoger entre lo que se deja y lo que se tiene: "estar muy atentos a las cosas que vas a abandonar". En la vigesimosegunda, Séneca habla de los signos de la vida para saber vivir bien. Para ello, acude al proverbio siguiente: "el gladiador toma su decisión en la arena" (p. 213); "alguna cosa en el rostro del adversario, en el movimiento de la mano, en la inclinación del cuerpo advierte al observador" (p. 213). La carta vigesimotercera exhorta a Lucilio sobre la buena inteligencia a través de "no regocijarse de las vanidades, entrénate en endurecer los sufrimientos" (p. 219).

La vigesimocuarta, le enseñará a Lucilio a alejarse de las preocupaciones y para ello le dice que "si quieres alejar toda inquietud, prevea su llegada y mida el mal respecto a ti y evalúa tu propio miedo" (p. 223). La siguiente carta es claramente explícita sobre el dominio de sí, que -en palabras de -Séneca- está expresado en el respeto de sí mismo. Esta carta tiene la especial atención del pedagogo en este sentido: "Una vez hayas progresado lo bastante como para ver también en ti el respeto de ti mismo, este te permitirá apartarte del pedagogo: mientras tanto, ponte bajo el cuidado de la autoridad de algunos" (p. 235). En la carta vigesimosexta, retoma el tema de la vejez y alerta a Lucilio sobre lo que realmente envejece: los vicios y el cuerpo, mas no el alma.

La vigesimoséptima, prosigue con la vejez y exhorta a Lucilio sobre la necesidad de "saber morir y antes de que esto suceda ver perecer los vicios y disturbios que genera la vida desordenada" (pp. 241-242). La carta vigesimooctava se centra en la enseñanza de los viajes, a condición de que ellos no sean una fuga de sí mismo. Finalmente, en la vigesimonovena, Séneca se detiene en la sabiduría y la asimila a un arte y "el camino para llegar a ella es mantenerse auténtico a sí mismo y alejarse del tumulto que aplaude la falsedad de su deseo" (p. 251).

Las cartas dejan ver los grandes temas (la analítica) sobre los cuales reflexiona Séneca. Estos son: la vida, el tiempo, la lectura, la amistad, el reposo, la perseverancia y disposición frente a la vida, la necesidad de enfocarse en una sola cosa, la transformación de sí, la muchedumbre, el habitar en la filosofía, la soledad, la realidad del sabio, la vejez, el sufrimiento, el cuerpo y el miedo, el sentido de la filosofía, la felicidad, la buena inteligencia, el ejercitarse por sí mismo, la filosofía como ejercicio del buen vivir, el equilibrio en el vivir disminuyendo los deseos, el saber escoger entre lo que se deja y lo que se tiene, los signos de la vida, el alejarse de las preocupaciones, el dominio de sí, la vejez, el saber morir, la enseñanza de los viajes y la sabiduría como arte.

Esta física nos permite comprender los grandes aspectos que, a juicio de Séneca, conducen a la sabiduría y a la prudencia. La sabiduría es un arte, se esculpe, se cultiva, se llega, pero a condición de ser prudentes en lo vivido, lo deseado, lo obtenido, lo acontecido, uno en el tiempo, lo leído. El equilibrio en la vida es la forma real del sabio, así como lo es la buena inteligencia para saber escoger entre lo que nos hace crecer y lo que nos empobrece. No deja de lado el sufrimiento y afirma la importancia del sentido de la filosofía para el buen vivir. La sabiduría es prudente, por eso es arte, mas exige el ejercitarse en ella. En este orden, sabio es para los estoicos el hombre que logra dominar enteramente el funcionamiento de la naturaleza y de su propia existencia (Droit, 2008).

La formación de sí: cuidado y acompañamiento

Las cartas morales inauguran la correspondencia pedagógica, género que encontramos en los filósofos y pedagogos hasta finales del siglo XIX. Las cartas morales nos muestran un territorio clave para nuestra pregunta. Se trata de la *ascesis* como saber. Este saber es la clave del pensamiento y traduce un modo de llegar a la felicidad y cultivar la prudencia. Las cartas son el medio, el texto que lleva y comunica un momento, un concepto, signos para lograrlo. En las cartas emergen cuidadosamente las referencias sobre las cuales hay que ejercitarse para alcanzar la virtud suprema, la felicidad. La técnica es la correspondencia; el método, la exhortación y la guía, el modo de hacerlo.

¿Qué transmite Séneca?, pues el cuidado de sí. Cuidado en el tiempo, cuidado en la amistad, cuidado en el leer, cuidado en los viajes, cuidado en el deseo, cuidado en la vejez, cuidado en el gusto, cuidado en la filosofía, cuidado en cultivarse. El cuidado, por cierto, se comunica porque se vive, se dice porque se experimenta. Es la reflexión sobre los distintos aspectos que Séneca vive lo que forja en él su filosofía, su pensamiento estoico. Comunica, igualmente, una experiencia, un modo de vivir bien. Esta experiencia es acompañamiento y se hace cuidando en el reconocimiento de su interlocutor. También es cuidado y acompañamiento, ya que comunicándolo sabe que allí crece él.

Cuidado y acompañamiento son los dos territorios del pedagogo, raíces griegas de un concepto hoy perdido en la técnica; aquellos han desaparecido del discurso contemporáneo. Ya no se acompaña, no se cuida; se instruye, que no es lo mismo. El pedagogo obra en el cuidado, actúa en el acompañamiento. Esto es lo que las cartas morales nos muestran, es aquí donde reside la ética, el vivir bien. Séneca es pedagogo no porque enseñe sus principios estoicos, sino porque cuida y acompaña. Los preceptos, los territorios, lo que hemos extraído y nombrado como física en las cartas, son ampliamente un modo de decir y crecer en el otro.

Séneca tiene su alumno, Lucilio, y lo acompaña comunicándole su saber. Séneca cultiva este saber en el otro, porque sabe que allí hay una fuente frente al sufrimiento, un camino hacia la sabiduría y un llamado a la prudencia. Séneca no enseña una técnica, sino una disposición y en esto es un gran pedagogo. Él educa en los signos que conducen a la sabiduría y lo hace orientando la atención sobre lo común. El genuino pedagogo es extraordinario porque enseña lo común, el secreto para alcanzar la felicidad, el vivir bien. Su territorio es la filosofía; la *ascesis*, el modo de lograrlo. Esto es lo que observamos en las cartas morales dirigidas a Lucilio y allí vemos la *ascesis* de la formación de sí.

Referencias

Armisen-Marchetti, M. (1982). L'orientation de l'espace imaginaire chez Sénèque. *Remarques sur l'image du chemin. Pallas*, (28), pp. 31-43.

Arminsen-Marchetti, M. (1990). L'expression du sacré chez Sénèque. *Pallas*, (36), pp. 89-99.

Armisen-Marchetti, M. (1996). Des mots et des choses...quelques remarques sur le style du moraliste Sénèque. *Vita Latina*, (141), pp. 5-13.

Chambert, R. (2002). Voyage et santé dans les Lettres de Sénèque. *Bulletin de l'Association Guillaumem Buté. Lettres d'Humanité*, (61), pp. 63-82.

Coronel Ramos, M. A. (2013). La pedagogía vital de Séneca. Enseñanza para vivir moralmente y comportarse cívicamente. *Educación XXI*, 16(2), pp. 83-96.

Droit, R-P. (2008). Stoiciens, Sénèque et les Stoïciens des âmes sereines. *Sénèque. Les Stoïciens*. Paris: Flammarion.

Etienne, J. (1970). Sagesse et prudence selon le Stoïcisme. *Revue Théologique de Louvain*, 1(2), pp. 175-182

Fick, N. (2003). L'image du professeur dans le roman latin. *Autour de Lactance: hommages à Pierre Monat* (pp. 249-260). Bençanson: Institut de Sciences et Techniques de l'Antiquité.

Fohlen, J. (1973). Manuscrits démembrés des Epistulae ad Lucilium de Sénèque. *Revue Histoire des Textes*, (3), pp. 241-252.

Grimal, P. (1962). Sénèque «Ad Lucilium» 14-16. *Revue des Études Anciennes*, 64(1-2), pp. 89-94.

Grimal, P. (1966). Sénèque et la pensée grecque. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, (3), pp. 317-330.

Grimal, P. (1968). Place et rôle du temps dans la philosophie de Sénèque. *Revue des Études Anciennes*, 70(1-2), pp. 92-109.

Grimal, P. (1984). Sénèque juge de Cicéron. *Mélanges de l'École Française de Rome*, 96(2), pp. 655-670.

Houssye, J. (1997). Spécificité et dénegation de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, (120), pp. 83-97.

Jourdan-Gueyer, M-A. (1994). Sénèque et les jeux d'enfance. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, (1), pp. 94-102.

Kerlan, A. (2001). À quoi pensent les pédagogues? La pensée pédagogique au miroir du philosophe. *Revue Française de Pédagogie*, (137), pp. 17-26.

Kruse, M. (1978). Sagesse et folie dans l'oeuvre des moralistes. *Cahiers de l'association internationale des études Françaises*, (30), pp. 121-137.

Leclercq, G. (2000). Lire l'agir pédagogique: une lecture épistémologique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(2), pp. 243-263.

Meirieu, P. (1997). *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*. Paris: ESF.

Méniel, B. (2003). L'éthique des épîtres morales (198-1610). *Bulletin de l'association d'études sur l'humanisme, l réforme et la renaissance*, (57), pp. 109-131.

Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris: Puf.

Moreu, J. (1969). Sénèque et le prix du temps. *Bulletin de l'association Guillaume Budé*, (1), pp. 119-124.

Odon, V. (1999). Le pédagogue est un esclave. *Mots*, (61), pp. 157-159.

Oswald, M. (1969). Les Enseignements Sénèque. *Romainia*, 90(358), pp. 202-241.

Pichon, R. (1912). Les travaux récents sur la chronologie des oeuvres de Sénèque. *Journal des Savants*, (5), pp. 212-225.

Setaioli, A. (2013). La philosophie comme thérapie, transformation de soi et style de vie chez Sénèque. *Vita Latina*, (187-188), pp. 200-221.

Spanneut, M. (1980). Permanence de Sénèque le philosophe. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, (39), pp. 361-407.

Van der Meeren, S. (2005). Exhorter à la philosophie ou à la Sagesse? Une ambiguïté manifeste dans les protreptiques à la philosophie. *Maison de l'Orient et de la méditerranée ancien*, (pp. 147-170). Lyon: Université Lyon 2.

Vassilieu, A. (1974). Le riche Calvisius Sabinus. *L'antiquité classique*, 43(1), pp. 241-256.

Zambrano Leal, A. (2012). *Pedagogía, filosofía y política*. Córdoba: Brujas.

Zazzo, R. (1952). Pédagogie et théories de l'éducation. *L'année Psychologique*, 52(2), pp. 457- 467.

Enseñanza filosofante. Una perspectiva transescolar

Philosophizing teaching: a trans-scholar perspective



María Belén Bedetti¹

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Laura Susana Morales²

Universidad Nacional del Sur, Argentina

María Laura Medina³

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Recepción: 15 de julio del 2018

Evaluación: 20 de septiembre del 2018

Aceptación: 30 de noviembre del 2018

1 Profesora de Filosofía. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
Correo electrónico: belen.bedetti@uns.edu.ar

2 Profesora de Filosofía. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
Correo electrónico: lmorales@uns.edu.ar

3 Profesora de Filosofía. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
Correo electrónico: laura.medina@uns.edu.ar

Resumen:

Pensar en el objeto de enseñanza de la filosofía nos enfrenta a la siguiente dicotomía: enseñar filosofía versus enseñar a filosofar. Dicha dicotomía ha sido abordada por numerosos pensadores, entre los que se destacan Hegel y Kant como representantes de cada una de las posiciones enfrentadas. Sin embargo, reflexionar sobre cada postura de manera absoluta, nos conduce a perder la riqueza que nos proporciona la experiencia. Sin negar las tensiones y conflictos en torno al debate que suscita tal dicotomía, intentamos construir una perspectiva de la enseñanza filosofante como mirada crítica de las instituciones y su vínculo con la filosofía y otros saberes. Para ello, reconocemos el florecimiento de distintas prácticas filosóficas además de las ya instaladas. Tal es el caso de la filosofía para (y con) niños, cuya particularidad es el exceder los muros de las aulas. El impacto de dichas prácticas filosofantes invita a preguntarnos si es lícito definir a todas aquellas prácticas que escapan al formato de las instituciones educativas desde la negación. De igual manera, cómo podemos nombrarlas y pensarlas con una entidad propia, sin limitarnos a recurrir a la ausencia de lo otro. Así, cobra fuerza la concepción de la filosofía desde una perspectiva *transescolar*, por cuanto busca presentar nuevos horizontes de análisis, sin reducirnos a pensar las prácticas de filosofía como académicas, extra-académicas o no académicas. Empero, esta idea no está en contra de la presencia de la filosofía en el espacio público académico, ya que permite abrir una fisura para la deslegitimación de prácticas academicistas y escolarizantes.

Palabras clave: educación, filosofía, escolar, escuela, enseñanza.

Abstract:

To think in the reason of philosophy teaching face us against the following dichotomy: to teach philosophy or to teach to philosophize. That dichotomy has been approached for a great number of thinkers. Among those, we can highlight Hegel and Kant as representatives of each of the confronted positions. However, reflecting on each position in an absolute way leads us to lose the richness that the experience delivers us. Without denying the tensions and conflicts around the debate that arises from this dichotomy, we try to build a perspective about the philosophizing teaching as a critical look of institutions and their link with philosophy and other knowledge. To achieve this, we acknowledge the flourishing of different philosophical practices

besides those already installed. Such is the case of the philosophy for (and with) children, whose particularity is to overcome the walls of the classrooms. The impact of such philosophizing practices invites us to ask ourselves if it is lawful to define all those practices that scape the template of the educative institutions by denying it. Likewise, how can we name them and think on them as an entity by itself, without bounding ourselves to appeal the absence of the other. Thus, the conception of philosophy takes strength from a trans-scholar perspective, because it tries to present new horizons of the analysis, without reducing us to think about the practices of philosophy as being either academic, extra-academic, or non-academic ones. Notwithstanding, this idea is not against the presence of philosophy in the academic and public space, because it allows us to open a breach to delegitimize academic and schooling practices.

Key-word: education, philosophy, school, school, teaching

Enseignement philosophique Une perspective trans-scolaire

Résumé:

Penser au sujet d'enseignement de la philosophie nous affronte à la suivante dichotomie : «enseigner philosophie contre enseigner à philosopher.» Celle-là a été étudiée par de diverses penseurs, parmi lesquels se trouvent Hegel et Kant, comme les représentants de chacune des pensées complètement opposées. Néanmoins, réfléchir sur chacune parmi elles d'une manière absolue nous emporte à perdre la richesse qui nous donne l'expérience. En admettant les tensions et les conflits autour du débat suscité par la dichotomie déjà exposée, nous essayons de construit une perspective de l'enseignement philosophique comme témoin critique des écoles et institutions, et son lien avec la philosophie et les autres sujets d'étude. Pour arriver à cela, nous reconnaissons l'apparition de diverses pratiques philosophiques plus des autres déjà mises en pratique. Voilà le cas de la philosophie pour (et avec) des enfants, dont, sa particularité est de dépasser les murs des salles de classe. L'impact de celles pratiques philosophiques nous invite à nous poser des questions tels que si c'est bien de définir toutes les autres pratiques qui ne sont pas incluses dans les formats des institutions éducatives à partir de la négation. Également, comment pouvons-nous les nommer et les penser avec un nom propre, sans nous limiter à recourir à l'absence de l'autre. C'est comme cela que la conception de la philosophie

dès une perspective *trans-scolaire* devient plus forte, car elle cherche pouvoir présenter de nouveaux horizons à analyser, sans nous réduire à penser les pratiques de philosophie comme des académiques, extra-académiques ou non académiques. Cependant, cette idée n'est pas contre la présence de la philosophie dans l'espace public, car cela permet d'ouvrir une opportunité pour la délégitimation des pratiques académiques et scolaires.

Mots-clés : éducation, philosophie, école, école, enseignement.

Ensino filosofante. Uma perspectiva transescolar

Resumo:

Pensar no objeto de ensino da filosofia nos apresenta a seguinte dicotomia: ensinar filosofia versus ensinar a filosofar. Essa dicotomia tem sido abordada por numerosos pensadores, entre os que se destacam Hegel y Kant como representantes de cada uma das posições enfrentadas. Embora, refletir sobre cada postura de maneira absoluta, nos conduz a perder a riqueza que nos proporciona a experiência. Não se pode negar as tensões e conflitos sobre o debate que suscita tal dicotomia, tentamos construir uma perspectiva do ensino filosofante como olhar crítico das instituições e seu vínculo com a filosofia e outros saberes. Por isso, reconhecemos o florescimento de distintas práticas filosóficas além das instaladas. Nesse caso da filosofia para (e com) crianças, cuja particularidade é exceder as paredes das aulas. O impacto dessas práticas filosofantes convida a perguntar-nos se é lícito definir a todo aquilo como prática que escapam do formato das instituições educacionais desde a negação. Desta maneira, como podemos nomeá-las e pensá-las com uma entidade própria, sem limitantes para recorrer à ausência do outro. Assim, a concepção da filosofia tem força na perspectiva *transescolar*, enquanto busca apresentar horizontes novos de análises, sem reduzir-nos a pensar as práticas da filosofia como acadêmicas, extra acadêmicas ou não acadêmicas. Além, esta ideia não está contra a presença da filosofia no espaço público acadêmico, pois permite abrir uma fissura para a deslegitimação de práticas academistas e escolarizá-las.

Palavras chave: educação, filosofia, escolar, escola, ensino

Introducción

Este artículo tiene por objetivo presentar una concepción de la filosofía que busca nuevos horizontes de análisis, al pensar las prácticas filosóficas en el espacio público de forma tal que permitan abrir una fisura en las prácticas tanto academicistas como escolarizantes. Así se ha gestado el concepto de *transescolaridad*.

Este concepto es abordado en tres apartados, a saber: Las prácticas filosóficas institucionales alternativas desde la *filosofía filosofante*, La perspectiva transescolar y Aportes y rupturas de la perspectiva transescolar a la formación. En el primero, se da cuenta de nuevas prácticas filosóficas, muchas de ellas ya consolidadas, que reeditan el clásico debate entre las posturas de enseñar filosofía *versus* enseñar a filosofar, y cómo han reconfigurado la situación de la filosofía como disciplina. Esta cuestión, sin embargo, no es reflejada en la nominación que reciben al hacerlo desde la falta o la negación, verbigracia: "filosofía extra-académica" o "no académica".

Como fruto de este debate, y en la búsqueda de una superación que no niega tensiones, se analizan aspectos filológicos e históricos del concepto de escuela en Occidente, que permiten fundar y posicionar la perspectiva "transescolar", título del segundo apartado. Mientras que en el tercero, tal como lo indica su nombre, se plantean las potencialidades de la filosofía "transescolar" en la formación docente. En él, a modo de ampliar la perspectiva de análisis, se toma en cuenta la noción de situacionalidad a través de los aportes de la didáctica -tanto general como específica- y de la filosofía latinoamericana. Así, el artículo se cierra con la clara postura de imbricar una discusión conceptual con los planos prácticos y experienciales fundados tanto en la tarea docente como de extensión universitaria de las autoras.

Las prácticas filosóficas institucionales alternativas desde la filosofía filosofante

El problema de la filosofía como objeto de enseñanza y aprendizaje ha girado canónicamente en torno a la polémica centrada en las posturas de enseñar filosofía *versus* enseñar a filosofar. Esta puede ser entendida como una antinomia o una falsa dicotomía, pero no cabe duda del lugar tradicional que ocupan las posturas

encarnadas por Hegel y Kant. El primero concibe la enseñanza de la filosofía centrada en la historia de la disciplina, apoyado en la tesis de que la conciencia tiene un despliegue histórico y que en el desarrollo de la historia de la filosofía se encuentra la historia de la razón. Por su parte, Kant, al considerar que la historia no configura un conocimiento, sino un uso procedimental de la razón, plantea la enseñanza del uso de la razón que orienta, al distanciarse de los hechos e instalar las preguntas del por qué y del para qué del conocimiento de los objetos.

En el tránsito de este debate, sin pretensiones de negar las tensiones, este artículo presenta una perspectiva de la enseñanza filosofante que se conceptualiza como *transescolar*. Esta perspectiva tiene por objeto dar cuenta de algunos campos novedosos de la filosofía y el filosofar y otros no tan nuevos, pero que comparten sendas poco transitadas por la disciplina y su actividad o que lo hacen de un modo distinto al de la tradición institucionalizada.

Un dato innegable del campo filosófico es que en las últimas décadas han surgido prácticas que exceden los muros de las aulas de las escuelas secundarias y del nivel superior. En la lista se pueden incluir, entre otros, cafés filosóficos, talleres de filosofía, filosofía en las cárceles, filosofía clínica o *philosophical counseling*, divulgación filosófica a nivel editorial y en los medios masivos de comunicación, el programa de Filosofía para Niños y la propuesta de filosofía con niños y niñas.

Para ilustrar lo afirmado, en Argentina se pueden rastrear estas prácticas alternativas en la presentación de experiencias de la labor filosófica dentro y fuera de las instituciones educativas tradicionales. Para ello se toman las Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía que organiza la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en sus últimas tres ediciones (2009, 2011 y 2014). Allí se encuentran experiencias muy variadas; por ejemplo: talleres de danza y filosofía, filosofía en espacios exteriores (filosofar en las calles) para profesionales, talleres extracurriculares de lógica y argumentación, pensar sobre y con el cuerpo, filosofía en el arte y arte en la filosofía, filosofar en entornos virtuales, *filokinesis*, filosofía y arquitectura, filosofía como viaje interior, talleres de escritura filosófica colectiva, filosofía en bicicleta, música y filosofía, entre otras.

Estos modos de hacer filosofía han impactado no solo en la forma de concebir la enseñanza de la filosofía, sino a la propia filosofía como disciplina. Ello se revela en su tematización, mientras que su novedad se muestra en la dificultad de denominarlas, cuestión que va estrechamente ligada a su conceptualización. Por eso es atinente preguntarse si es lícito definir a todas aquellas prácticas desde la negación de lo instituido y cómo se pueden pensar y nombrar con una entidad propia, sin limitarse a recurrir a la ausencia de lo otro.

En efecto, no le hace mérito al lugar que se han hecho denominarlas desde la exterioridad o la negación en relación a prácticas de enseñanza sólidamente establecidas, como es el caso de las que tradicionalmente se desarrollan en la escuela y la academia. Por eso es menester superar la consideración de que la enseñanza de la filosofía y las prácticas que la sostienen pueden ser pensadas como parte de la filosofía académica o, en contraposición, de un polo denominado "filosofía extra-académica" (Ceppas, 2005) o "no académica" (Santiago, 2006). Ello ya ha sido visto por los autores de dichas nociones que, al formularlas, muestran lo incompleto de sus conceptualizaciones.

Gustavo Santiago (2006), en la búsqueda de un elemento canónico de la filosofía, examina distintos tópicos para encontrar una característica que la distinga. Ello pasa por las definiciones, el quehacer concreto de los y las filósofas, estos como sujetos de la filosofía, los textos y, finalmente, los y las lectoras. Sin embargo, esta búsqueda le resulta infructuosa, puesto que no hay una filosofía, ya que esta solo puede darse en plural. En esta pluralidad, Santiago considera que hay distintas formas de legitimación de las prácticas filosóficas que exceden a la cátedra universitaria.

Para justificar su postura, da cuenta de lo que piensa como dos modelos rivales desde los inicios de la filosofía occidental y que denomina como modalidades "académica" y "no académica"; lo hace de la mano de dos de sus representantes paradigmáticos, Platón y Sócrates, a los que considera, más que personajes históricos, "personajes conceptuales". Estos encarnan, en la concepción historiográfica dominante, lo que Hadot (2006) denomina filosofía como discurso y filosofía como modo de vida. Sin embargo, cabe aclarar que para Hadot, cuya postura aquí se sigue, Platón y sus sucesores -los académicos- todavía subordinan el discurso filosófico a un modo de

vida, que es el objetivo final de toda la filosofía clásica y tardo antigua englobado en el eudemonismo.

A modo de cierre de su exposición, Santiago afirma:

Con el correr del tiempo, la concepción académica fue ganando terreno en relación con la «no académica» hasta que, fundamentalmente desde la modernidad, pasó a convertirse prácticamente en un sinónimo de la filosofía misma. El hecho de que no contemos con un nombre apropiado para referirnos de un modo “positivo” a su modalidad rival, teniendo que conformarse con “no académica”, es un claro indicio de esa situación (2006, p. 27).

Por su parte, Filipe Ceppas conviene que esta tensión no será fácil de zanjar si se buscan pensar filosóficamente prácticas catalogadas como diversas y “heterodoxas”, en relación con lo que se hace en la universidad e incluso la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario. De ahí que sostenga como razonable aceptar una primera definición de la práctica filosófica extra-académica como aquella que se da fuera de la universidad y que involucra, fundamentalmente, a no-universitarios, es decir, a todas aquellas personas que estén motivadas para conocer las reflexiones elaboradas por otros, para reflexionar sobre ellas y, esencialmente, para compartir sus propias reflexiones en público, *independientemente de su formación escolar, su ocupación o ingreso*⁴ (2005, p. 50). Sin embargo, señala que este tipo de prácticas no son necesariamente no-académicas, dado que mantienen relaciones de distinto tipo con la academia. Por eso realiza este cuestionamiento: “¿por qué no decir que una filosofía extra-académica no es ni nunca será algo diferente de aquello a lo que podríamos denominar, *tout court*, filosofía a secas?” (Ceppas, 2006, p. 51).

En el caso de las autoras de este trabajo, la búsqueda de un término que pueda contener prácticas alternativas es producto de la actividad teórico-práctica en ámbitos institucionales diversos y de distinto grado de formalización educativa, conjuntamente con otras y otros que no están formados o (des)formados en el ámbito de la filosofía. Consecuentemente, la concepción del término *transescolar* no es una mera disquisición intelectual. Aquí vale pensar con El Poeta: “Si (como afirma

4 Las cursivas son de las autoras.

el griego en el Cratilo) / el nombre es arquetipo de la cosa/ en las letras de 'rosa' está la rosa/ y todo el Nilo en la palabra 'Nilo'" (Borges, 1974, p. 885).

Con el fin de dar el contexto de producción de la idea de *transescolaridad*, se considera relevante mostrar cómo se fue delineando la noción de *filosofía filosofante*, surgida de un grupo de extensión universitaria denominado "Filosofía con niños, niñas y adolescentes. Hacia nuevas prácticas de articulación del espacio público educativo". Al momento fundacional de plasmar en el papel una enseñanza filosofante, se sostuvo como objetivo resignificar el concepto de filosofía desde el marco de la *filosofía filosofante* en contextos institucionales de distintos niveles educativos (Agudo et al., 2006). A diferencia de otras visiones que conciben una teoría y después la aplican, esta construcción surge como una noción deseable, a partir de un problema práctico: una insatisfacción como docentes y alumnas, un problema sobre la enseñanza de la filosofía. El problema no fue elucubrar una nueva noción de filosofía, sino poner en juego otra forma de hacerla. Pero esto no estaba reducido a una faz técnica, ya que hay una búsqueda de sentido, tal como lo explicita la idea de "resignificación" que aparece enunciada en el objetivo.

A la vez, si bien hay un esbozo teórico cuando en ese mismo objetivo se habla de la noción de *filosofía filosofante*, mediaron cinco años desde su enunciación a su delimitación conceptual. Ello porque ha sido fruto de una construcción dada por experiencias teóricas y prácticas en el encuentro con otros y otras; una experiencia intersubjetiva que apela, por un lado y en el plano técnico, a la intervención y, por otro lado y en el plano de lo público y lo individual, a la transformación de sentido. Este concepto se ha tejido, así, en redes de prácticas y experiencias, pues uno de los objetivos de trabajo del mencionado grupo es propiciar redes interinstitucionales (De la Fuente y Morales, 2015).

Finalmente, es de destacar cómo se precisó la noción en el trabajo de escritura en la investigación; la escritura -como técnica- ha quedado en manos de algunas integrantes del grupo, por cuestiones que atañen a la división del trabajo desde una perspectiva de la cultura de la tarea (Elliot, 1997), aunque la construcción teórica es producto de un hacer colectivo.

Si hasta aquí se ha hecho un tratamiento de la *filosofía filosofante*, en tanto marco de creación de la noción de *transescolaridad*, es porque esta es su fuente: se opone al academicismo que momifica las prácticas del pensar, por centrarse exclusivamente en el objeto y negar al sujeto que lo hace al olvidarse de él y de su actividad (Morales y Rodríguez, 2011). Pero como las instituciones son estructuras a las que de algún modo hay que adaptarse, si se pretende un tipo de inserción creativa en ellas, la *filosofía filosofante* no está en contra de la presencia de la filosofía en el espacio público académico. La academia, en tanto espacio público, permite, sin negar tensiones, abrir una fisura para la deslegitimación de prácticas academicistas y escolarizantes, ya criticadas, en términos kantianos, a través del concepto *escolar* de filosofía. Este se opone al concepto *mundano* como ciencia de los últimos fines de la razón humana. Este elevado concepto da a la filosofía dignidad, esto es, un valor absoluto. Y efectivamente es también ella sola quien tiene únicamente valor interno, y sólo ella da valor a todos los demás conocimientos.

Sin embargo, al final, siempre ronda esta pregunta: ¿para qué sirve el filosofar y el fin último del mismo, la filosofía misma como ciencia, considerada según el concepto escolar? (Kant, 1943, pp. 42-43). A la respuesta que tiene una significación escolástica y que reduce la filosofía a mera utilidad, se le suma aquí otra respuesta, cuyo origen está en el interrogante de qué sucede si en vez de desestimar el concepto escolar se lo trans-forma.

La perspectiva transescolar

La investigación, la labor de enseñanza de la filosofía y el campo de su didáctica, habilitan al cuestionamiento de cómo nombrar aquello que tradicionalmente no es pensado como una práctica de enseñanza de la filosofía en la escuela o la academia. En un primer momento, se pensó esta diferenciación desde el eje de la institucionalización o no de la enseñanza filosofante; sin embargo, ello peca de ingenuidad: pensar que es posible salirse de la institucionalidad o que el centro de su potencia es estar en sus bordes. En un segundo momento, de la mano de la conceptualización de Sirvent et al (2006), se amplió la mirada pensando la enseñanza filosofante desde distintos grados de formalización, en lugar de la polarización formal y no formal.

La reflexión en torno a ello mostró la necesidad de generar una nueva conceptualización propositiva: una forma de entender la enseñanza filosofante desde una perspectiva que licue el binomio académica-no académica y, a su vez, que afirme a la *filosofía filosofante* en oposición a una perspectiva academicista y escolarizante de la disciplina. De allí la apuesta por la perspectiva *transescolar*.

Es *Transescolar*, pues al hablar de escuela se da cabida a la carga semántica de este término desde sus múltiples acepciones. En este sentido, se busca ir más allá de la escuela como es entendida habitualmente, en referencia al modelo institucional surgido en la modernidad. Así, el calificativo *transescolar* marca lo que comparten todas las prácticas filosofantes a partir del término “escuela” y su devenir histórico. “Escuela” proviene del término latino *schola* y este del griego σχολή, cuyo significado era el de tiempo libre para especular. El impacto de este vocablo se ve en la riqueza de sus acepciones en la lengua española y permite dar cuenta del complejo entramado de prácticas y tradiciones al que se busca remitir y que se señala como perspectiva *transescolar*.

Por ello, se establecerán relaciones a partir de algunas de las acepciones de la palabra “escuela” mencionadas en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) -en su versión de 2014- con diversos conceptos que permitirán enriquecer y dar consistencia a la idea de *transescolaridad*. Si bien el concepto cuenta con diez acepciones, en virtud del objetivo de este artículo, se tomarán solo algunas de ellas, aunque manteniendo la numeración original del diccionario de la RAE.

Las dos primeras significaciones establecen lo siguiente: 1) “Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria”. 2) “Establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción”. La primera acepción, no casualmente, ocupa ese lugar, pues refiere al sentido de la educación institucionalizada a partir de la modernidad; es decir, la que aún subsiste, en líneas generales, en nuestra contemporaneidad. En cuanto a su condición de pública, señala el aspecto político de la institución: los lazos comunes y societales que exceden a los privados/particulares. Si se vincula la segunda acepción con la primera, aparece en ambas la idea de instrucción entendida como recorte de disciplinas, contenidos y prácticas de enseñanza y aprendizajes; estos, al ser considerados valiosos o socialmente relevantes, son regulados, en distinto grado, por el Estado.

Para dar cuenta de esta condición, conviene aquí valerse de una palabra que está cargada de sentido, pero que no dice nada en la actualidad: *res publica*. El tratamiento paradigmático que ha tenido la instrucción pública en Condorcet servirá de piedra de toque para la comprensión de dicha palabra. El filósofo ilustrado, en sus *Cinco memorias sobre la instrucción pública* (2008), escritas en 1791, planteó ideas que sirvieron de base para el proyecto de organización del sistema educativo francés, presentado a la Asamblea Nacional en 1792, en el acmé de la Revolución Francesa.

La primera memoria, "Naturaleza y objeto de la instrucción pública", establece que es tarea y deber del Estado asegurar la instrucción del pueblo. Ello en virtud de que no es una cuestión de orden organizativo, sino una tarea política que permitirá hacer efectivos los derechos consagrados por la Revolución. Condorcet considera que la instrucción pública permitirá la igualdad, ya que la ignorancia y la desigualdad en la instrucción son algunas de las principales causas de la tiranía; es decir, la negación por antonomasia de un común. En síntesis, el Estado tiene que garantizar la instrucción, porque esta es la que garantizará la república.

En las obras de algunos de los clásicos latinos, la noción de *res publica* se traduce habitualmente como Estado o estado. En el primer caso, el más habitual, se hace presente la idea del Estado liberal, burgués, capitalista; en el segundo, entre tanto, hay un grado extremo de vaguedad, por lo que ambos no dan cuenta del sentido del término para los clásicos. Por ejemplo, Séneca plantea que existen dos tipos de *res publica*: la *res publica* particular, situada en los límites de aquellos lazos más estrechos que nos hacen ciudadanos y en virtud de los que, como individuo, se contempla y actúa en la particularidad; y otra, la *res publica* en relación con la totalidad, en la que el individuo contempla y hace en el cosmos (Séneca, 1932, p. 188). Estas dos formas de la *res publica* están íntimamente asociadas, cuestión que para el imaginario social y la experiencia moderna y de nuestra contemporaneidad no es posible mentar.

Esta noción senequiana de *res publica* habilita para dar cuenta de intervenciones en torno a la producción de sentidos desde la filosofía y su enseñanza, no solo desde lo público y lo privado, sino desde las relaciones de experticia en torno a ellas en los distintos espacios en que se practican. Se concibe aquí a la *res publica* como

dominio y construcción de lo común y no como Estado opuesto a la sociedad civil, tal como la comprendió la modernidad y que devino en los totalitarismos político-económicos que se denuncian incesantemente desde las filosofías críticas; sin embargo, es menester aclarar que estas engloban una tradición mucho más extensa que la Escuela de Frankfurt e incluye las perspectivas que se afilian a una ontología del presente (Foucault, 1999).

Otra acepción de “escuela” es la de: 3) “Enseñanza que se da o que se adquiere”. Este significado resulta lo suficientemente amplio como para incluir otro tipo de prácticas e instituciones distintas a la escuela moderna. La educación es un fenómeno más abarcador que el que implica la enseñanza en instituciones construidas específicamente para tal fin. Sin lugar a dudas, existe una diferencia relevante entre aquellas actividades que intencionalmente pretenden la enseñanza -y que realizan una secuenciación y organización gradual del proceso, con mayor o menor grado de formalización- y aquellas que acontecen espontáneamente. Esta acepción de “escuela” incluye ambos tipos de enseñanzas, así como otras que puedan mediar entre ambos polos extremos.

Por otro lado, hay una acepción vinculada a los modos didácticos de quien enseña: 5) “Método, estilo o gusto peculiar de cada maestro para enseñar”⁵. Aquí se hace referencia tanto a un plano subjetivo, que concierne a decisiones personales, como al impacto que tiene en los y las otras. En este sentido, escuela es el posicionamiento que sostiene cada docente acerca de su tarea y los saberes que enseña, entre otras cosas. En el caso de la filosofía, como se ampliará más adelante, implicará una manera de concebir a la propia disciplina.

Las dos siguientes acepciones se encuentran asociadas a las principales ideas de ciertos autores, corrientes de pensamiento o a quienes se adhieren a ellas: 6) “Doctrina, principios y sistema de un autor o conjunto de autores”. 7) “Conjunto de discípulos y seguidores de una persona o de su doctrina, su arte, etc”. Así, escuelas son tanto los sistemas de ideas como las personas que las sostienen, ya sea en calidad de autores o adscriptos. En el campo de la filosofía, es muy frecuente el uso

⁵ Tal como se señal más arriba, solo se toman algunas de las acepciones de la palabra “escuela”; por ello la cuarta acepción no es tenida en cuenta, pues no responde al objetivo de delimitar a la filosofía desde la idea de *transescolaridad*.

de ambos sentidos. Estos dos sentidos dan cuenta de la educación como factor de creación, recreación y reproducción de la cultura. El problema de la reproducción es central a partir de la crítica moderna y atañe a distintos aspectos y sentidos de la cultura.

Aquí, por el tratamiento de la idea de escuela como parte del concepto de *transescolaridad*, se pone el foco en la crítica a la escolástica, entendida tanto en el sentido estrecho de crítica a la *philosophia perennis* de los seguidores medievales de Aristóteles, como en sentido amplio, es decir, la denuncia de la esclerosis de teorías y prácticas y, por ende, su divorcio con la actualidad en que se repiten. En el último caso, esta actitud ha tenido sus exponentes más renombrados a nivel social en las vanguardias artísticas y políticas. Por otro lado, en oposición a ese conservadurismo, la idea de escuela en esta acepción da cuenta de un momento de creación, en tanto se inaugura una nueva forma de hacer, pensar y/o ser en el mundo.

En este punto, se puede tomar, a modo de ejemplo, a la filosofía como campo de la cultura y la lectura que hace de ella Alan Badiou. Este retoma a uno de sus maestros, Louis Althusser, y a su consideración de que “la filosofía es siempre la misma cosa. En este caso, el problema del desarrollo de la filosofía es simple: el futuro de la filosofía es su pasado” (2007, p. 124). Es importante destacar que de este modo, al señalarse en una tradición, Badiou pone en juego las ideas que conllevan las acepciones aquí analizadas.

Para Althusser, la filosofía es pura repetición de lo mismo y, ante la pregunta de qué es lo mismo, Badiou considera que es un acto formalmente idéntico a lo largo de la historia de la filosofía. Un acto que consiste en reorganizar las experiencias tanto teóricas como prácticas y, con ello, proponer una nueva división normativa dentro de las opiniones, para subvertir el orden intelectual dado y dar lugar a nuevos valores. La forma de hacerlo es dirigirse con libertad a todos, pero especialmente a la juventud: “pues un filósofo sabe perfectamente bien que los jóvenes tienen que tomar decisiones sobre sus vidas, y que ellos están generalmente mejor dispuestos a aceptar los riesgos de una revuelta lógica” (2007, p. 125). De esta forma, ya no serán sujetos adscriptos pasivamente a una propuesta, sino protagonistas de un riesgo.

La siguiente acepción está muy relacionada con las anteriores, ya que da cuenta de la situacionalidad: 8) "En literatura y en arte, conjunto de rasgos comunes y distintivos que caracterizan las obras de un grupo, de una época o de una región". Este significado adquiere especial relevancia, dado que nos enfrenta a la pregunta de qué tienen en común todas estas prácticas *transescolares*. Este interrogante será parcialmente respondido en este trabajo, aunque cabe sostener la inquietud, pues en un campo que alberga prácticas tan disímiles resulta complejo poder construir una definición desde lo común.

Por último, para los fines de este artículo, se considera a la escuela como: 9) "Lugar real o ideal que puede modelar y enriquecer la experiencia". La noción de experiencia resulta compleja y posee diversas interpretaciones en el campo de la filosofía y, aún más, si la pensamos en su relación con las prácticas y teorías del campo educativo, tales son los casos de John Dewey y Walter Kohan.

El pragmatismo realiza una crítica profunda a la filosofía, en tanto esta se presenta como un análisis escindido de la realidad. En tal sentido, propone un acercamiento de la disciplina con la vida práctica y, en particular, con la experiencia. A partir de tal línea de pensamiento, no resulta extraño que gran parte de la obra de Dewey (1967) esté dedicada a un análisis de la moral, la política y la educación y a la imbricación entre estos tres ejes.

La escuela debe hacer hincapié en la experiencia del niño, pues Dewey considera de fundamental importancia que aquella sea la encargada de ofrecer algo más que la transmisión de conocimiento y brindar instancias de experimentación que, orientadas por el método científico, permitan construir conocimiento. La experiencia del pensar será recorrida desde el descubrimiento de un problema, el planteamiento de una hipótesis como posible respuesta y su verificación mediante la acción.

En el caso de Kohan, la idea de experiencia se nutre del pensamiento foucaultiano (Foucault, 2003): una transformación tanto individual como colectiva que no conlleva instrucciones concretas o un método, sino una invitación, una apertura a lo desconocido. En este sentido, la experiencia es lo que nos incentiva a ir más allá de lo ya pensado y dejar-nos que las cosas nos pasen. Aquí el uso de la primera persona

del plural no es un descuido estilístico, sino una marca de este posicionamiento teórico. De esta forma, la experiencia para Kohan se relaciona con la noción de infancia, entendida como novedad y no como una etapa cronológica de la vida. A su juicio, quien transita la infancia, "¡e!s aquel que piensa de nuevo y hace pensar de nuevo. Cada vez por primera vez. El mundo no es lo que pensamos. "Nuestra" historia está inacabada. La experiencia está abierta" (2004, p. 275).

Si bien ambas nociones de experiencia se encuentran alejadas de los requisitos de la escuela como educación institucionalizada, la postura de Dewey –en la medida en que reconoce la importancia de un método– es más cercana a la idea de escuela como modeladora de la experiencia, tal como la postula la novena acepción de la RAE. Por su parte, la postura de Kohan parece más cercana al sentido originario de *σχολή*, en tanto tiempo libre necesario para llegar a ser libres. Sin embargo, para dar cuenta de aspectos no contemplados por este autor, vale la pena retomar la noción de *res publica* y sus dos dimensiones: el contemplar y el hacer (*rerum contemplationi et actioni*) (Séneca, 1932, p. 190).

La *res publica* conlleva un determinado discurso sobre la escuela que no se agota ni en la teoría ni en la intervención, ya que produce sentidos y por ello es una práctica de la cual se tiene o no una experiencia. Estas palabras de Arendt pueden reseñar lo dicho: "El pensamiento mismo nace de los acontecimientos de la experiencia viva y debe mantenerse vinculado a ellos como los únicos indicadores para poder orientarse" (1997, p. 20).

Pero ¿cómo construir, transmitir y compartir una experiencia en nuestra contemporaneidad radicalmente instrumentalizada y, específicamente, desde la filosofía y su enseñanza? Para ello, y a modo de pie para lo que se desarrollará luego, cabe dar cuenta de los planos de la experiencia. Uno se encuentra centrado en la dimensión subjetiva, emparentada con lo sublime kantiano; es de índole individual e intransferible y va en el camino del mejoramiento de uno mismo (López, 2008). El otro da cuenta de la experiencia centrada en la intersubjetividad y, al entender de quienes aquí escriben, ha sido descuidado en el debate filosófico-educativo de los últimos 30 años; fundamentalmente, en el campo de pensamiento que considera dar lugar a la irrupción de lo nuevo en detrimento de las fijeza conceptuales.

Este plano es el de la experiencia de la vida militante: demanda intervenir en el mundo, se vuelca a la exterioridad, al mundo como totalidad, como completitud y busca su mejoramiento y, por ello, en tanto se da una batalla para lograrlo, cabe asociarlo con la raíz que da entre otros términos al de *miles, milites*: soldado (Morales, 2014).

Terminado el tratamiento de algunas acepciones del término “escuela”, es necesario dar cuenta del uso del prefijo *trans* como modalizador que excede el sentido locativo en el concepto de *transescolaridad*. Si se remonta al comienzo histórico de la escuela, esta se origina a partir de un desplazamiento, un movimiento. La Grecia aristocrática dio su lugar, luego de distintos conflictos sociales, a la Atenas democrática. Esta, entre otras cuestiones, produjo un cambio significativo en el modo de enseñar a los niños que aprendían saberes de manera sistemática. Ya estos no recibían lecciones en sus casas particulares, pues aumentó la cantidad de alumnos y, por ello, se tuvieron que desplazar a la casa del maestro (Plato, *Protagoras*, 326d).

A su vez, este movimiento de traslado espacial se acompaña de otro interno, nodal para esta forma de educación y que demanda esfuerzo. La *σχολή* es la libertad para ser libre, en oposición a las expresiones *tormento (tripalium)* –que en español da la palabra trabajo– y *desliz (labor)* (Castello y Mársico, 2005). Sin embargo, sea entendida como condición de posibilidad para los estudios liberales (Marrou, 1975) o como la educación tradicional griega del hombre libre (Hadot, 2005), el ejercicio de tránsito hacia y por la escuela es la educación para el logro de la libertad del sujeto activo. Por esta razón *σχολή* se relaciona con esfuerzo, tal como lo indica la etimología de *studium* (Marrou, 1975). No hay que confundir el tiempo libre –del que se dispone para algo distinto al logro de la subsistencia– con la falta de esfuerzo o celo: toda *exercitatio* –y, más aún, la de los ejercicios espirituales cuyo fin es la felicidad del sujeto activo (Hadot, 2006)– demanda un empeño sostenido en el tiempo cronológico. Este ocio creador, posible en el tiempo de la experiencia, conlleva el esfuerzo de la transformación como movimiento intrasubjetivo.

Esta forma de concebir la escuela como movimiento permite aunar el concepto con el prefijo *trans*, en tanto que este no solo significa estar más allá, sino dar cuenta de ese movimiento que atraviesa todas las prácticas *transescolares*. De allí que la

filosofía desde una perspectiva *transescolar* abarca dos aspectos: uno es de carácter intrasubjetivo y otro intersubjetivo.

El primero tiene que ver con quien realiza este desplazamiento. Para que ello ocurra, cada docente se hará cuestionamientos en relación con lo que pretende enseñar y, en función de esto, tomará decisiones filosóficas. Según Alejandro Cerletti, quien pretende enseñar filosofía, previamente deberá interrogarse qué es para él o ella la filosofía, cuál es su propia concepción, ya que de ello dependerá la modalidad que adopte para su enseñanza. "En cualquier *situación* de enseñanza de filosofía, lo que emerge siempre, se quiera hacer evidente o no, es la concepción de filosofía de quien asume la función de enseñar" (Cerletti, 2009, p. 83). A esta acepción de *schola* subyace el vínculo entre el compromiso filosófico y el pedagógico-didáctico intrasubjetivo, ya que los posicionamientos que se sostengan con el propio modo de entender la filosofía, traerán aparejadas decisiones pedagógicas que se traducirán en propuestas didácticas.

El otro aspecto es de carácter intersubjetivo y remite al sentido del prefijo *trans* como de transformación, esto es, como cambios relacionados con los lazos sociales. La perspectiva *transescolar* puede pensarse como aquella que habilita prácticas filosóficas que permitirían transformar la escuela o que nos devolverían una mirada diferente de las instituciones educativas. La filosofía academicista es como una fuente cuyas aguas no se renuevan ni cambian, no reconoce contextos ni interlocutores, pues solo se interesa por sí misma. La filosofía desde una perspectiva *transescolar* se distingue de ella, precisamente, por la práctica del filosofar que asimila contextos y dialoga con diversos interlocutores, sin ser la misma en cada uno de ellos. Aunque todas las prácticas *transescolares* se originan en contextos instituidos por el canon y se salen de este, algunas no están centradas en el aspecto crítico político y otras ni siquiera lo contemplan.

La noción de *transescolaridad*, como atributo de la filosofía, lleva a los partícipes de la educación institucionalizada al desafío de no invalidar o desmerecer prácticas que le son ajenas. Ello es posible si se tiene una mirada crítica de las instituciones, en tanto estas son reguladas también por marcos macropolíticos que establecen qué es la filosofía y cómo y quiénes la hacen.

Aportes y rupturas de la perspectiva transescolar a la formación

La didáctica específica de la filosofía se enfrenta con un gran desafío cuando, al momento de entrar en contacto con el campo de la enseñanza de la filosofía, el alumnado tiene una fuerte impronta academicista y una mirada de los fenómenos educativos encorsetada en su propia formación disciplinar. ¿Qué rupturas y posibles aportes propone la perspectiva *transescolar* en la formación en general y la docente en particular?

A lo largo de la formación docente, si es producto del tipo de currículum cerrado y tubular, se adquieren distintos enfoques, perspectivas y conocimientos de manera compartimentada, que pocas veces entran en diálogo, sino más bien todo lo contrario, ya que, al enaltecer su especificidad, pugnan por preponderar. Desde un espacio como la didáctica específica, se marca un quiebre con esta formación, en la medida en que ese bagaje heterogéneo de saberes necesariamente debe comenzar a modelarse, relacionarse y vincularse entre sí para dar lugar a una experiencia de formación.

En esa perspectiva de la formación, alumnos y alumnas reciben diversas respuestas, reflexiones, pensamientos en torno a la filosofía y, quizás, no se ha tenido tiempo y oportunidad de dedicarse a mantener y generar preguntas propias. Una perspectiva *transescolar*, en tanto asume la fuerza del sujeto como generador de prácticas, de pensamientos, no solo invita sino que exige un posicionamiento epistemológico respecto de qué es la filosofía para cada uno, para luego considerar por qué y de qué modo enseñarla; es decir, pone en situación de edificar las propias decisiones a partir del acto mismo de filosofar.

Por lo contrario, desde el currículum de colección se piensa el perfil de los egresados y egresadas como ejecutoras que aplican los saberes de manera técnica, sin contextualizar ni vincular, ya sea en la tradición de enseñar filosofía como una galería de autores o sistemas (Sánchez Meca, 1996); o bien, como supuesta alternativa, un perfil docente que concibe enseñar a filosofar como adiestramiento en los procedimientos lógicos y argumentales. Por su parte, la perspectiva *transescolar* está atravesada y movilizada por el contexto y también lo atraviesa, de ahí que

exige un posicionamiento político, un compromiso con lo común. Así resuenan las palabras de Kant (1943) en relación con el uso cósmico de la razón, aunque se diferencia de él en que esta posición no es hegemónica ni docta, en la medida en que genera un espacio de diálogo con los distintos campos de la experiencia humana, al respetar la horizontalidad de miradas y voces que moldean y configuran los saberes.

Este atravesamiento del y por el contexto pone en juego una didáctica situada en un doble sentido: el de la filosofía latinoamericana y el de las ciencias de la educación. De la primera, la perspectiva *transescolar* toma la noción de pensamiento situado para pensar a la filosofía como un campo que aporta recursos para transformar nuestra situación de cultura subalterna (Morales y Rodríguez, 2011), mientras que de las ciencias de la educación se nutre de la idea de que la didáctica es producto de teorizar la enseñanza, que si bien es genérica, siempre se da en una situación institucional y organizacional particular (Mastache, 2014).

En síntesis, la perspectiva *transescolar* enfrenta las prácticas institucionales que al momento del ingreso a la docencia producen un *wash out* de la formación de grado (Zeichner en Davini, 2002). Esta idea es muy potente como metáfora de la incidencia de la biografía escolar previa y del desempeño del rol. Sin embargo, las instituciones también son moldeadas por los distintos sujetos y, en este sentido, asumir una mirada *transescolar* expone la posibilidad de serlo de manera activa al explorar y (re) conocer qué formación(es) se ha(n) tenido y qué se hará con ella(s) en la escuela; así, como también, de qué modo la formación favorece o limita la propia experiencia al ejercer la enseñanza filosofante, es decir, el oficio de ser profesores y profesoras filósofas.

Si desde el campo de la formación docente se amplía la interrogación a otros campos, cabe responder: hay que liberarse del canon como atadura, lo que permite generar nuevos contactos, tejer nuevas redes donde otros saberes, tanto disciplinares como sociales, permiten nuevas posibilidades de articular teoría, práctica y experiencia.

Referencias

- Agudo, S., et al. (2006). *Proyecto de extensión universitaria Filosofía con niñas, niños y adolescentes: hacia la configuración de prácticas de articulación en el espacio público educativo*. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades-Universidad Nacional del Sur.
- Arendt, H. (1997). Barcelona: Paidós.
- Badiou, A. (2007). La filosofía como repetición creativa. *Acontecimiento*, XVII(33-34), pp. 123-131.
- Borges, J. (1974). El Golem. *Obras completas* (pp. 885-887). Buenos Aires: Emecé.
- Castello, L., y Mársico, C. (2005). *Diccionario etimológico de términos usuales en la práctica docente*. Buenos Aires: Altamira.
- Ceppas, F. (2005). Sobre las prácticas extra-académicas. *Novedades Educativas*, 17(169), pp. 50-54.
- Cerletti, A. (2009). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Condorcet, J. (2008) *Cinco memórias sobre a instrução pública*. (Trad. M. de Souza.). São Paulo: Editora Unesp.
- Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- De la Fuente, L., y Morales, L. (2015). La experiencia de la lectura como forma de repensar las relaciones entre la investigación y la extensión universitaria. L. de la Fuente y L. Morales (Eds.), *Volúmenes Temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades*. Vol. 2., (pp. 17-24). Bahía Blanca: Hemisferio Derecho.
- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. (Trad. P. Manzano). Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2003). *Yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca.

Hadot, I. (2005). *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique. Contribution à l'histoire de l'éducation et de la culture dans l'Antiquité.* Paris: Vrin.

Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales.* (Trad. J. Palacio). Madrid: Ediciones Siruela.
Kant, I. (1943). *Sobre el saber filosófico.* (Trad. J. Marías). Madrid: Adán.

Kohan, Walter. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía.* Barcelona: Laertes.

López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Marrou, H. (1975). *Historia de la educación en la antigüedad.* (Trad. J. Mayo). Buenos Aires: Eudeba.

Mastache, A. (2014). La didáctica de nivel medio como síntesis de saberes. Imágenes de la Didáctica de Nivel Medio. A. M. Malet., y E. Monetti (Eds.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente* (pp. 81-87). Buenos Aires: Noveduc.

Morales, L., y Rodríguez, L. (2011). *La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los 90. Un análisis desde la filosofía filosofante.* Ponencia presentada en XVII Jornadas sobre enseñanza de la Filosofía. Buenos Aires.

Morales, L. (2013). *Prácticas filosóficas y trabajo en red.* *Revista de la Red Institucional de Filosofía con niños y adolescentes*, (2), pp. 53-56.

Plato. (1976). *Protagoras.* (Trad. C. Taylor). Oxford: Clarendon Press.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española.* Revisado el 30 de julio de 2018 en <http://dle.rae.es/?id=GMFMuVv>

Sánchez Meca, D. (1996). *La historia de la filosofía como hermenéutica.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

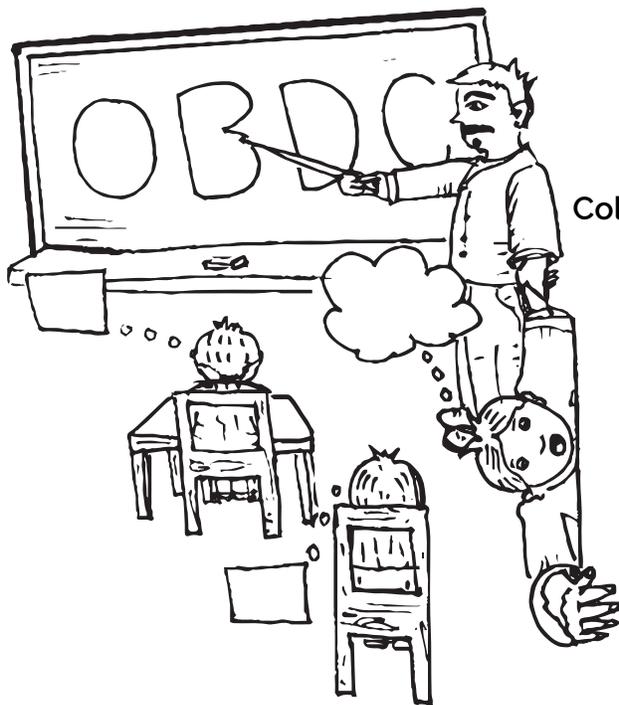
Santiago, G. (2006). *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso.* Buenos Aires: Paidós.

Seneca (1932). *Moral Essays: volume 2* (pp.182-200. London and New York: Heinemann. 1932.

Sirvent, M. T., et al. (2006). *Revisión del concepto de educación no formal.* *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal* (pp. 3-21). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA.

La educación es una técnica de domesticación: una perspectiva para pensar las prácticas educativas contemporáneas

Education is a technique for domestication: a perspective to think about contemporaneous educative practices



Julio Andrés Cifuentes Chauta¹
Colegio Fernando Soto Aparicio I.E.D, Colombia

Recepción: 30 de julio del 2018

Evaluación: 24 de octubre del 2018

Aceptación: 17 de diciembre del 2018

¹ Docente de Filosofía y Ética y Valores del Colegio Fernando Soto Aparicio. Magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana y Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Integrante del Nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI). Este escrito es una adaptación del tercer capítulo de nuestra tesis de maestría, la cual lleva por título *Hacia una ética acrobática en un mundo homeotécnico: una lectura del proyecto antropotécnico de Peter Sloterdijk*.

Resumen:

El hombre se ha alejado de sí mismo hasta el punto de entenderse en el mundo en el que vive como una cosa entre muchas otras. Ese camino errático lo ha conducido hacia guerras mundiales y civiles, masacres, exterminios, torturas y a hacer un uso inadecuado de los avances técnicos y tecnológicos. Con base en el concepto de antropotécnica de Peter Sloterdijk, este artículo sustenta, siguiendo las reflexiones de diferentes autores, que la educación es una técnica de domesticación que hace volver al hombre sobre sí mismo, al permitirle procurar una mejor vida individual y colectiva. La función formativa de la educación, la fuerza del hábito y la plasticidad humana se encuentran en el centro de la historia humana y es por ello que las posibilidades de su reorientación y mejoramiento encuentran una importante cabida en las prácticas educativas. De ahí que el hábito, la costumbre y la ejercitación constituyan la base de una educación verdaderamente humanizante.

Palabras clave: antropotécnica, educación, prácticas educativas, formación humana, hábito, costumbre, ejercitación, mundo homeotécnico.

Abstract:

Humankind has separated from themselves until they perceive themselves as a thing among many others in the world in which they live. This erratic way has driven them to world and civilian wars, slaughters, exterminations, tortures, and the unappropriated usage of technical and technological advances. Based on the concept of Antropotechnique by Peter Sloterdijk, this work supports, following several authors reflections, that education is a technique for domestication that turns man against man, and thus, to allow him to search for a better individual and collective life. The formative function of education, the strength of habit, and the human plasticity are in the core of human history. For that reason, the possibilities of re-orientation and improvement find an important room in the educative practices. Therefore, habit, custom, and exercising constitute the base of a truly humanizing education.

Key-word: Anthropotechnics, education, educational practices, human formation, habit, custom, exercise, homeotechnical world.

L'éducation est une technique de domestication : une perspective pour réfléchir aux pratiques pédagogiques contemporaines

Résumé :

L'homme s'est éloigné de soi-même jusqu'au point de se voir dans le monde où il existe comme l'une des choses qui y habitent. Cette erronée vision lui a conduit à travers de guerres mondiales et civiles, de massacres, d'exterminations et de tortures, y compris le mauvais usage des ressources techniques et technologiques. Basé sur le concept d'anthropotechnique de Peter Sloterdijk, et les réflexions d'autres auteurs, l'éducation est une technique de domestication qui a comme but faire que l'homme se détruise lui-même à travers d'une vision individualiste et collective. La fonction formatrice de l'éducation, la force des habitudes et la plasticité humaine sont au centre de l'histoire humaine et c'est pour cela que les possibilités de sa réorientation et amélioration trouvent une importante solution dans la pratique éducative. De là que l'habitude et l'exercice puissent constituer la base d'une éducation vraiment humaniste.

Mots-clés: Anthropotechnique, éducation, pratiques éducatives, formation humaine, habitude, coutume, exercice, monde homéotechnique.

A educação é uma técnica de domesticação: uma perspectiva para pensar as práticas educativas contemporâneas

Resumo:

O homem se afasta de si mesmos até o ponto de entender-se no mundo no qual vive como uma coisa entre muitas outras. Esse caminho errático conduza-o para guerras mundiais e civis, massacres, extermínios, torturas e a fazer um uso inadequado dos avanços técnicos e tecnológicos. Baseado no conceito de antropotécnica de Peter Sloterdijk, este artigo sustenta, seguindo as reflexões de diferentes autores, que a educação é uma técnica de domesticação que torna o homem sobre si mesmo, ao lhe permitir procurar uma vida melhor, individual e coletiva. A função formativa da educação, a forma do hábito e a plasticidade humana se encontram no centro da história humana e, por isso, as possibilidades de sua reorientação e melhoramento encontram um lugar importante nas práticas educacionais. Daí que o hábito, a costura e a exercitação constituíam a base de uma educação verdadeiramente humanizam-te.

Palavras chave: antropotécnica, educação, práticas educacionais, formação humana, hábito, costume, exercitação, mundo homeotécnico.

Introducción

Vivimos en tiempos apocalípticos en los que la complejidad de lo que ocurre a diario exige que los pensadores contemporáneos repiensen la historia humana y orienten el camino del hombre hacia sí mismo. Una época marcada por masacres, guerras, injusticias sociales, profundos cambios religiosos y políticos, desastres naturales, alteraciones climáticas producto del calentamiento global y desarrollos científicos y tecnológicos de avanzada aplicados en todos los ámbitos de la vida humana. Una época donde lo monstruoso de la violencia humana, que genera desolación y muerte por doquier, va de la mano del potencial ultra desarrollado de la inteligencia humana, que produce expectativa y vida donde se impone. No es, sin embargo, un fatalismo epocal aislado, pues

la historia no se dispone a cerrar el círculo, queda presa junto con la sociedad movida por la tecnología, en una dinámica que Heidegger llama el «errar». Ello caracteriza a la forma histórica de moverse la existencia que no está «consigo» y se abre paso a través de lo no-propio, sea con el objetivo devolver finalmente a casa, sea en el modo del viaje interminable sin destino. Tanto en el errar dirigido como en el no dirigido, la dispersión y la apatricidad preceden a la reunión y el regreso a la patria; los yerros son empíricamente la norma en la aprehensión de sí mismo (Sloterdijk, 2011, p. 140)².

Con el derrumbe de la metafísica clásica, que se basa en una ontología monovalente y una lógica bivalente, y la pérdida de influencia del humanismo ilustrado en nuestro tiempo, ese continuo errar humano de dominación y cosificación de todo lo existente parece estar llegando a su final, ya que se abre una profunda transformación en la comprensión del hombre y una creciente esperanza en que por fin este pueda encontrar su verdadera *humanitas*. De esta manera, Sloterdijk (2011) considera el pesimismo de Heidegger -presente en su interpretación del curso del mundo como "un errar permanente y sin regreso"- como altamente sospechoso y equivocado.

² El entrecorillado «...» que aparece en los textos citados corresponde a las ediciones tomadas como referencias en el presente escrito. El traductor conserva del original este recurso estilístico para resaltar términos que son fundamentales para el autor.

En su opinión, la conducción actual del actuar humano mediante el influjo de la técnica, contrariamente a lo que se piensa, lleva a que el hombre se defina como el hacedor desbordante e insuperable que jamás haya existido sobre el globo terráqueo. En efecto, es el hombre moderno el que se atreve a preguntar sin más “si lo que él puede hacer y hace es también realmente a sí mismo y si en este hacer está consigo mismo” (2011, p. 140). Donde solamente hay fatalidad y pesimismo, nuestro filósofo ve un camino que llevaría indiscutiblemente al hombre contemporáneo a volver hacia sí mismo, a integrar su exterioridad en el yo, y a buscar en su historia natural y social de producción la clave que le lleve de regreso (2011, p. 145).

Sloterdijk piensa en la historia no-errática del hombre en virtud de la plasticidad que le es propia. El hombre no es un ser acabado, estático, sino el resultado de ciertas operaciones técnicas, entre las que cabe anotar la educación, en tanto su fin último es la formación y el perfeccionamiento humano, como lo señala Flórez y Vivas (2007). Entender la acción educativa como antropotécnica nos permite, como defenderemos en el presente trabajo de reflexión, albergar la esperanza de que el hombre esté de nuevo consigo mismo, al implicar prácticas que procuren un mejor modo de vida en un mundo racional, con lo cual cabría la posibilidad de contrarrestar eficazmente la violencia propia del ser humano y aceptar los avances tecnológicos y genéticos como realmente benéficos para la humanidad.

Para ello, en primer lugar, vamos a determinar cuál es la descripción de la naturaleza humana que nos permite albergar la posibilidad de corregir y construir una historia no-errática. En segundo lugar, mostraremos que hacer una lectura antropotécnica de la educación, en la que el hábito sea el mecanismo para modificar la conducta humana, lleva a que el hombre vuelva consigo mismo. En tercer lugar, pondremos de relieve que la teoría general del ejercicio de Peter Sloterdijk es en últimas lo que le da sentido a la labor formativa de la educación. Y, en cuarto lugar, a modo de conclusión, precisaremos que la procura de una mejor vida basada en la ejercitación es lo que debe conducir las prácticas educativas del profesorado contemporáneo.

La naturaleza humana: tendencia bélica y plasticidad

Agamben sostiene que lo que caracteriza a la política moderna no es la inclusión de la vida en la política y el hecho de que ésta se haya convertido en su centro, sino

más bien el proceso histórico que, de manera progresiva, fue haciendo coincidir el espacio de la *nuda vida* -que originariamente estuvo situado al margen del orden jurídico- con el espacio político, hasta el punto de entrar en una zona de irreductible indiferenciación (1998, pp. 18-19). Esta inclusión de la nuda vida en el espacio político puede representarse no tanto como el objeto de la política, sino como algo que está latente en ella y que solo excepcionalmente llega a ser objeto directo.

El momento privilegiado del alcance universal de la biopolítica son los campos de exterminio nazi. Agamben aborda este asunto en *Lo que queda de Auschwitz*, lugar en que, dentro del espacio jurídico de un Estado y al mismo tiempo fuera de él, la vida es tratada como materia sin forma humana. Esta circunstancia límite, y singular por sus características, somete a una dura prueba todos los referentes éticos y políticos válidos hasta ese momento, e incluso el concepto mismo de hombre. Los hechos allí ocurridos son de tal envergadura que ambos asuntos son de difícil tratamiento, pero al mismo tiempo ineludibles. Es posible que las palabras no logren en modo alguno referir lo que sucedió realmente en Auschwitz, por lo que su verdadera comprensión escapa inevitablemente a nuestra propia capacidad mental.

Auschwitz es la llamada 'zona gris', que Agamben describe como el lugar de lo humano -o, mejor aún, de lo demasiado humano- donde no importa en qué lado se esté, pues los límites entre el verdugo y la víctima no están bien definidos. Ambos son igualmente innobles, cada uno de ellos comparte una única y despreciable miseria humana. Por eso, en palabras de Agamben, este lugar no es más que el lugar donde se manifiesta en todo su esplendor la banalidad del mal (2000, p. 20). El que en esta zona lo jurídico deba ser trascendido no significa que los culpables no deban comparecer ante un tribunal para pagar por lo que hicieron, sino que lo sucedido en Auschwitz exige repensar al hombre en un nuevo paradigma ético-político.

Toda esta atrocidad, que es motivo de vergüenza para la humanidad entera, no puede quedar en la impunidad y mucho menos ser tratada como un mero hecho excepcional. Auschwitz es la manifestación violenta más significativa llevada hasta sus últimas consecuencias que el hombre ha sido capaz de perpetrar contra sí mismo. La tendencia bélica es al parecer un rasgo de nuestra naturaleza humana. Así lo expone Hobbes (1992) cuando en su *Leviatán* sentencia célebremente que el hombre en el estado de naturaleza es un lobo para el propio hombre. En su opinión, la violencia le es propia, pues

durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que los atemorice a todos, se hallan en la condición o estado que se denomina guerra; una guerra tal que es la de todos contra todos. Porque la guerra no consiste solo en batallar, en el acto de luchar, sino que se da durante el lapso de tiempo en que la voluntad de luchar se manifiesta de modo suficiente... la naturaleza de la guerra consiste no ya en la lucha actual, sino en la disposición manifiesta a ella durante todo el tiempo en que no hay seguridad de lo contrario. Todo el resto de tiempo es de paz (Hobbes, 1992, p. 102).

Contrariamente a este postulado, como sostiene Dewey (2014), en realidad la guerra no es producto de la tendencia bélica del hombre sino de las condiciones sociales, políticas y económicas en que viven los pueblos, las tribus, las ciudades y naciones concretas. Aunque esta nueva perspectiva en modo alguno promete que la guerra vaya a ser abolida algún día, logra desplazar el problema hacia dimensiones más esperanzadoras. Que la violencia o las guerras no se basen en lo originariamente inmutable de la constitución humana, abre la puerta a que, como lo señala Dewey, “los indestructibles impulsos que en las guerras se utilizan sean susceptibles de canalizarse hacia muchos otros fines” (2014, p. 129); esto es, a que la tendencia bélica que agrupa múltiples impulsos congénitos sea corregida, redistribuida, desviada y controlada, lo que impediría la guerra.

En suma, si bien es cierto que la tendencia bélica que hace parte de la naturaleza humana no fue la que trajo consigo a Auschwitz ni produce las guerras, y puede con todo ser canalizada, es lícito suponer que la conducta humana puede ser modificada hacia fines buenos y socialmente beneficiosos.

Esa posibilidad de modificación de la conducta humana no puede entenderse como un hallazgo aislado o excepcional, pues simplemente pone de manifiesto la plasticidad como lo propio de la naturaleza humana. Para Peter Sloterdijk (2012), el hombre es un producto, el resultado sobre sí de ciertas operaciones técnicas que denomina antropotécnicas. En su tarea de establecer la verdadera condición actual del ser humano, encuentra que su dramático ‘venir-al-mundo’ tiene una historia muy particular, compuesta por dos tipos de relatos muy diferentes entre sí: uno de índole natural y otro de índole cultural. En estos relatos, el hombre es presentado como el resultado de prolongados procesos de formación e innegables producciones suyas,

siéndole imposible, conforme a su propia esencia, darse *en cuanto tal* en la pura naturaleza. Su 'aparecer' en el mundo, en contra de lo afirmado por Heidegger, ha de entenderse como una situación tecnógena, en la que confluyen aspectos de diversa índole.

Lo primero que hay que resaltar de esa historia es que es interpretada por nuestro filósofo como aquel precipitarse de manera prematura del homínido fuera del medio ambiente en el que habitaba, tras fallar en su esfuerzo por ser y permanecer siendo un animal. Se trataría, pues, del relato del *hiper-nacimiento* del hombre, de la consideración del paso que el pre-humano tuvo que dar para dejar de ser un lactante y llegar a convertirse en un mundante. Al ganar ontológicamente el mundo, el pre-humano encontró no solo la forma de satisfacer sus propias necesidades en ese medio en el que vivía y que le resultaba realmente hostil y peligroso, dada su innegable desventaja e inmadurez natural frente a los demás animales, sino también lo que lo catapultaría decisivamente en esa inevitable carrera hacia lo que debería llegar a ser un día: un *homo sapiens*.

Fueron cuatro mecanismos los que hicieron posible el surgimiento del hombre, los cuales, a pesar de ser muy distintos entre sí, forman una única estructura que se desarrolló -y que todavía se sigue desarrollando- a partir de causalidades circulares de carácter antropotécnico. Como sostiene el mismo Sloterdijk, la reflexión sobre el hombre y su possibilitación histórica debe entonces girar siempre en círculo, de modo que podamos volver una y otra vez al punto de partida: *el éxtasis existencial*. Este no debe ser abandonado jamás, por cuanto es lo que en nuestro tiempo nos permite sumergir en esa apertura radicalizada que constituye nuestra *conditio humana* (2011, p. 102).

Ahora bien, los mecanismos son los siguientes: "el mecanismo de la insulación, el mecanismo de la exclusión corporal, el mecanismo de la pedomorfosis o de la neotenia, con que se designa la progresiva infantilización y el retardo de las formas corporales, y el mecanismo de la transferencia, que explica cómo el hombre pudo estar «de camino hacia el lenguaje»" (2011, p. 114). Heidegger también lo señala de manera reiterativa, dado que 'este estar de camino' es, además, 'una forma de ser con otros'.

Con base en lo anterior, encontramos entonces que la naturaleza humana no solo es tendencia bélica sino también plasticidad, lo cual lleva a pensarla como algo

modificable, así como el mundo que habita. Pues este es ante todo el recinto que el hombre produjo y consolidó a través del uso de medios técnicos, tanto de los elementales como de los refinados, para distanciarse del circunmundo y crear así un clima favorable similar al del útero materno. Respecto de la naturaleza humana, por tanto, nada es definitivo, inmutable, sino cambiante y mejorable, siempre y cuando se apliquen técnicas desinhibidoras o inhibidoras adecuadas. Y, sobre todo, en tanto hay una tendencia natural del hombre a conservar los lujos psicosomáticos que produjo en su proceso de hominización y que perduran en el tiempo. Se procura siempre de manera originaria una vida lujosa y de confort, a la que sin importar el modo, la defiende como su producción más ingeniosa e importante.

La educación como antropotécnica: formación, costumbre y ejercitación

Con el fin de seguir manteniendo una vida de confort en el mundo que ha producido técnicamente el hombre, este se ve abocado a desarrollar ciertas prácticas inmunológicas. Ellas son fundamentalmente técnicas de inmunización que apuntan en dos direcciones: una a la producción de unos hombres por otros, con el fin de propiciar un interior afable y confortable para las comunidades residentes y desde ahí contrarrestar la amenaza constante de los agresores externos; son las llamadas *técnicas para dejarse operar*. La otra tiene que ver con la producción de hombres a partir de sí mismos, con el fin de hacer frente al destino y los avatares propios de la vida; son las llamadas *técnicas de autooperación*. En ambos casos, se busca modificar y optimizar técnicamente el comportamiento humano para garantizar un ambiente favorable y benéfico para todos.

El primer tipo de prácticas merece especial atención, por cuanto pone de manifiesto la importancia que tiene la crianza en los seres humanos. Al final de su polémica conferencia "Normas para el parque humano", Sloterdijk (2011) presenta un problema en relación con las disposiciones que se deben tomar frente al comportamiento de los hombres que habitan en comunidad: saber qué programa de domesticación y qué potencia domesticadora ha de elegirse para que el efecto invernadero perdure y sea cada vez más afable. El proceso de culturización que se deduce del ser sedentario implica así un mecanismo permanente de selección. Las formas específicas de comportamiento social que se requieren son establecidas a partir de relaciones

jerárquicas de poder, en las que se tiene la potestad y la obligación de *inhibir* aquellos comportamientos que se consideran peligrosos para el grupo, a la vez que *desinhibir* aquellos que se consideren beneficiosos. 'Inhibición y desinhibición', como muy bien lo señala Castro, son "los filtros artificiales de selección que hacen posible *la crianza* de un ser capaz de vivir civilizadamente" (2012, p. 68).

El lugar común de decisión y selección aparece ya señalado por Nietzsche en uno de sus textos clásicos de *Así habló Zaratustra*: aquel en el que el profeta vuelve a su pueblo y encuentra que en este el hombre se iba volviendo cada vez más diminuto, en razón de la resignación que había impulsado a sus lugareños a abrazar una pequeña felicidad y a aceptar como doctrina fundamental que "la virtud es para ellos lo que vuelve modesto y manso: con lo que el lobo se ha convertido en perro, y el hombre mismo en el mejor animal doméstico del hombre" (1993, p. 240).

Según Sloterdijk, Nietzsche busca poner de relieve lo retorcidos e imbricados que pueden llegar a ser los procesos en torno a los cuales giran los diferentes intentos de producción humana. En sus sentencias, deja al descubierto lo que la tradición humanista ocultaba detrás de su pretendida inocencia y carácter inofensivo, y que desde ese entonces nadie puede atreverse hoy a negar: las duras luchas que deben librarse "en torno al derecho de la crianza humana y en torno a los diferentes intentos por monopolizarlo o gestionarlo" (Quintanas, 2009, p. 164).

Este conflicto entre los criadores del hombre, y que atañe directamente a las orientaciones sobre la recta crianza, no podía en modo alguno develarse desde el humanismo mismo, pues este solo podía apuntar a lo que concierne a los medios requeridos e indispensables para domesticar, adiestrar y educar, y que se ligaban uno a uno con las actividades de leer, estar sentado y amansar, sin entrar a cuestionar jamás el concepto mismo de 'hombre' (Sloterdijk, 2011, p. 221). Es la disputa, en últimas, que en términos nietzscheanos se presenta entre los criadores del hombre que buscan empequeñecerlo y los que buscan engrandecerlo.

Del hecho de que originariamente "los hombres son aquellos animales de los cuales unos crían a sus semejantes, mientras que los otros son los criados" (Sloterdijk, 2011, p. 215), se sigue que la educación puede leerse en clave antropológica.

Los propósitos de la educación, si bien se han circunscrito tradicionalmente a la instrucción y su consabida generación de aprendizajes, trascienden la formación humana. Así lo señalan Flórez y Vivas cuando afirman que “la formación aparece como una constante reconocida por pedagogos, desde Juan Amós Comenio hasta nuestros días, consistente en esperar de la educación la formación de las nuevas generaciones, como un proceso de humanización que conduce a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad” (2007, p. 166).

Podríamos entonces decir que la formación ha de ser el fin perdurable de la educación, lo que queda, lo que le da sentido. Formarnos como seres humanos, en concordancia con lo que somos, debe ser la tarea principal de todo acto educativo, pues

la condición de la existencia humana es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad mediante el trabajo compartido y la reflexión filosófica sobre sus propias raíces. Formar a un individuo es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad (Flórez y Vivas, 2007, p. 166).

Así, la formación pone de manifiesto esa interacción humana que se cuestiona por cómo uno debe conducir al otro para desarrollar armónicamente sus múltiples dimensiones en beneficio de todos y de la autorrealización propia. No es una tarea simple, sino compleja: el selector debe proporcionar una serie de reglas racionales que en modo alguno trasgredan al que se educa, sino que le potencialicen todas sus habilidades y conocimientos y procuren el bien de la comunidad.

La educación, en consecuencia, debe proveer de prácticas inhibitoras y desinhibidoras a las sociedades, a fin de que formen al hombre, lo domestiquen, lo mejoren. Como lo recalca Noguera-Ramírez, “en el centro de la *paideia* está la preocupación por la virtud, por la *areté* como posibilidad de perfeccionamiento de los hombres” (2017, p. 26). En este momento, surge la siguiente pregunta: ¿cómo deben ser esas prácticas educativas para que lleven al hombre a niveles superiores de humanización?, o con mayor profundidad, ¿qué hace del todo posible la formación

humana cuando en nuestra naturaleza hay tendencias, impulsos y costumbres tan arraigadas que en lugar de ser facilitadores son en realidad obstáculos para este propósito humanizante?

En la definición de formación encontramos una pista para solucionar esas cuestiones. Siguiendo a Runge-Peña, con ese término lo que se quiere significar es “la cultura interiorizada por un individuo que, en ese proceso de interiorización, resignifica y redimensionaliza dicha cultura -la tradición- y con ello se hace, a su vez, sujeto, portador y expresión de aquella” (2012, p. 249). Es decir, la formación es ante todo hábito, costumbre, repetición, afectación de la vida personal y social. Por tanto, para que una conducta pueda ser modificada en el proceso formativo se requiere de otra conducta que la contrarreste. Así lo deja entrever Dewey cuando afirma que “en mayor medida las costumbres subsisten porque los individuos forman sus hábitos personales bajo condiciones establecidas por hábitos anteriores” (2014, p. 72). La fuerza de la costumbre le es inherente, por ende, a la educación. Al pretender la mejora humana, la educación debe procurarse ciertas prácticas educativas que impongan nuevas conductas e ideales con base en antiguas conductas validadas socialmente.

Las costumbres se producen cuando los grupos sociales interactúan y establecen lazos identitarios. Son esas asociaciones humanas las que, en consecuencia, pueden modificar las costumbres individuales de aquellos que pertenecen a ellas direccionándolas hacia otras nuevas, y lo hacen en virtud de hechos de acción concreta. No puede haber resistencia en ello, por cuanto el hombre es un ser que al nacer está en completa indefensión y establece lazos de dependencia para poder sobrevivir. Es decir, la efectividad de la educación como mecanismo de modificación de la conducta humana radica en que las costumbres se forman con base en necesidades humanas concretas y la pertenencia del hombre a instituciones sociales. Así lo deja ver Dewey (2014) al señalar que “las diferentes costumbres, los arreglos interactuantes establecidos, forman y fomentan mentes diferentes” (p. 76).

De este modo, las prácticas educativas³ tendientes a la mejora del hombre deben constituirse en costumbres, en mecanismos de acción arraigados. La forma de

³ Entendidas como “prácticas que constituyen, median, regulan y modifican la experiencia que las personas tienen de sí mismas, su experiencia de sí y las formas como cada persona se conduce a sí misma y acepta ser conducida o conducir a los otros” (Marín-Díaz, 2017, p. 62).

activarlos consiste en mostrarle al hombre los resultados favorables o desfavorables de su actividad. Esto bajo la premisa de que la calificación es un tipo de refinamiento que se usa para influir sobre el carácter y el comportamiento humano. Al respecto dice Dewey que

no hay que proporcionarle al hombre incentivos para su actividad en general, pero sí es necesario, y mucho, inducirlo a guiar sus propios actos por medio de una inteligente percepción de sus resultados ya que, a la larga, ésta es la forma más efectiva de influir sobre la actividad para que tome la dirección conveniente y no la objetable (2014, p. 137).

Esas prácticas solo pueden llegar a constituirse en mecanismos de acción a través de una continua ejercitación al modo de los artistas, quienes, para adquirir y desarrollar una destreza, deben ejercitarse continuamente, sin desfallecer, hasta volverla casi que rutinaria. Su arte está dado en virtud de la repetición diaria. En la naturaleza misma de la repetición, si se siguen ciertas reglas específicas, se encuentra la clave de su propia superación. Como la repetición no es solo pasividad (repetición repetida), sino también actividad (repetición que hace repeticiones), es claro que para contrarrestar las fuerzas inertes de lo habitual inicial solo basta con servirse de ellas para poder superarlas.

La teoría general del ejercicio: plenitud de la educación

Considerar la educación como antropotécnica, a partir de su función formativa, solo nos ha permitido caracterizar las prácticas educativas como mecanismos de acción conducentes a alcanzar una humanización superior. Sin embargo, la mejora humana puesta como fin educativo adolece aún de precisión y corre un riesgo si no se le limita lo suficiente. Dicho riesgo es generar un nuevo despotismo ilustrado o un estado eugenésico. Al respecto, Sloterdijk nos advierte que ir en contra de las incursiones genéticas en el ámbito humano, al considerar que con ello se impide que el hombre se apropie de su mundo como debe ser e integre lo exterior a su propio yo, es desde todo punto de vista improcedente y contradictorio con esto mismo que pretenden. Esto en razón de que llevan a que el yo se sumerja en lo cósmico y se pierda ahí, con lo que se olvida que el hombre "no es una instancia que deba, o pueda, elegir estar enteramente consigo mismo y estar fuera de sí mismo" (2011, p. 145).

Pensar el *homo humanus* es disponer la *humanitas* en relación con el estado de la técnica, por lo cual dicha oposición solo puede llevar al hombre actual a alejarse de su propia autocomprensión y perderse en el camino que lo *regresa a sí*. Cuanto mayor sea el avance técnico, mayor debe ser la propia autocomprensión del hombre, pues la incubadora humana “es producida por las técnicas de los medios contundentes y climatizada por las técnicas de los medios blandos” (2011, p. 146). En consecuencia, no hay motivo para temer que el ser humano sea sometido en el futuro a innovaciones y manipulaciones. Antes fueron instituciones como la Iglesia y la escuela las que llevaron a cabo este proceso, ahora es el turno de las tecnologías genéticas. La evolución humana implica una transformación autotécnica hacia el confort y el lujo, sin que en ello haya algo perverso o contradictorio. Por esta evolución, nos dice Sloterdijk, “sigue siendo la plasticidad una realidad fundamental y una tarea ineludible” (2011, p. 147).

Para evitar que haya una desproporción irracional en las operaciones antropoplásticas y que pueda surgir un mecanismo que procure el bienestar de la humanidad y conduzca al hombre de vuelta a sí, es necesario que se impida que el saber y el poder hacer, que marcan el destino de nuestro tiempo, sean puestos al servicio de la tendencia egoísta y bélica que le es natural al ser humano; de no hacerlo, se alzarían pueblos contra pueblos en guerras catastróficas para la humanidad tras el uso de armamento biológico y atómico. Lo que, sin lugar a dudas, ocasionaría que el mundo de las cosas se viera abocado a una nueva esclavitud ontológica.

La manera de hacerlo es produciendo un mundo homeotécnico cuya naturaleza esté dada por el respeto a las cosas, bajo el precepto de que “las cosas son o pueden llegar a ser por sí mismas”. De igual forma, que tenga “un carácter más de cooperación que de dominio, incluso en las relaciones asimétricas” (2011, p. 148). En un mundo así entendido, cualquier manipulación que se haga sobre las cosas o el hombre mismo debe desarrollarse en virtud de la máxima idoneidad de estas o este, con lo que la técnica adquirirá un carácter positivo en la mejora de uno mismo y del entorno también.

A pesar de ello, y de que fácilmente se puede asociar a la tecnología con la perversión humana, como lo ha demostrado la historia europea reciente, Sloterdijk

confía en que un mundo homeotécnico, que ya empezó a forjarse en civilizaciones tecnológicas y comunicativamente más avanzadas, sea del todo una realidad en el futuro. Incluso, se atreve a conjeturar que la complejidad de las cosas mismas lleva a que las perversiones alotécnicas del pasado no afectarán en modo alguno el dominio homeotécnico.

Por eso, Sloterdijk encuentra en el pensamiento homeotécnico la posibilidad de crear una ética de las relaciones que no sea hostil y dominadora. El énfasis de esta ética -más que en la cosificación u objetivación de lo otro- radicará en las condiciones internas de lo que tiene en frente y que coexiste con él. Aunque, quizás, lo que más seguro le lleva a estar a nuestro filósofo de la existencia de un mundo inteligente es la creencia de que un mundo globalizado como el nuestro no admite apariciones tiránicas, tan solo teorías y sucesos que pueden traer algún tipo de beneficio a la humanidad misma. En este mundo se acepta y premia a los que trabajan mancomunadamente, a los que promocionan y propenden hacia el bienestar común.

Una civilización homeotécnica es, entonces, un primer paso y la condición necesaria para que un nuevo estado de cosas se instaure en nuestro tiempo y en la que una ética del bienestar sea la que rijan los destinos de los hombres y de las naciones. Pues lleva a que la historia del error mengue considerablemente y que en su lugar se formen procesos de liberación real y aumenten los enlaces positivos, que llevarán al hombre a encontrarse consigo mismo y a aceptar como benéfico solo aquello que demuestre serlo en generaciones futuras. En este contexto polivalente, colaborativo y pluralista es que Sloterdijk se atreve a prefigurar una teoría general del ejercicio, de efectos no solo beneficiosos para los hombres que logren autosuperarse a sí mismos, sino también para las civilizaciones que se inmuten a partir de estos hombres.

En la primera parte de su libro *Has de cambiar tu vida*, Sloterdijk (2012) nos presenta el programa de ejercicios que deben seguir los hombres pertenecientes a la alta cultura para *conquistar lo improbable* y dejar atrás definitivamente los campamentos de base, esos en los que la fuerza de la costumbre arruina todo e inmoviliza el actuar humano. El punto central de este programa está así enfocado en el paso que esos

arriesgados hombres dan hacia el monte de lo improbable, en la medida que es ahí donde tiene lugar el ímpetu que lleva a esos hombres a lo que está por encima de lo ordinario, a la ruptura de lo habitual, al surgimiento de un nuevo ser que es capaz de hacerse cada vez mejor al catapultarse a sí mismo desde su propio interior. A ese programa de ejercicios, Sloterdijk lo denomina, sin más, programa ético. Como este implica una clara alusión a dos virtudes propias de los atletas (el amor al honor y el amor al esfuerzo), Sloterdijk no duda en presentarlo como el *arte de la ascética y la acrobacia*.

Una ética acrobática como esa deberá responder, sin lugar a dudas, a la pregunta de cómo “el pensamiento de lo que trasciende lo habitual pudo adueñarse de ciertos individuos señalados”, para indicar luego el camino que deben seguir los demás residentes –de cualquier campamento de base regido por los hábitos– con el fin de escalar la cima del perfeccionamiento humano al modo de aquéllos (2012, p. 248).

Una cima que, una vez alcanzada, tiene la particularidad de instar al hombre de la alta cultura a seguir escalando cumbres cada vez más altas y a no querer regresar jamás de donde partió. Es, por tanto, un ser escindido entre lo que es y lo que fue, un ser reubicado junto a su sí mismo (un sí verdadero y auténtico), un ser capaz de mirar hacia atrás sin nostalgia de lo que dejó y, en adelante, con la mirada puesta en la cumbre próxima por escalar. Esto es del todo posible si, como asegura Sloterdijk, se asume una teoría del habitus como entrenamiento virtuoso –al mejor estilo de Aristóteles y Santo Tomás de Aquino– que allane el camino para una teoría general de la antropotécnica, ya que lo fundamental es saber cómo es que el sujeto humano se configura eficientemente mediante “el ejercicio, el entrenamiento y la habituación” (2012, p. 238).

La función de la costumbre sería hacer normal y fácil lo que de otra forma no podría serlo, al ayudar a que se conserven nuestras capacidades constituidas y a que se abra la posibilidad de que sigan creciendo con nuevas adquisiciones. Su fuerza residiría en hacer de la consecución de ‘lo bueno y valioso en sí’ un logro admirable y fácil de alcanzar. Y es en este punto en el que Sloterdijk vislumbra el inicio de una teoría general del ejercicio, pues solo mediante un permanente ejercicio será posible remover poco a poco la improbabilidad de lo bueno, lo que hace parecer esto

como una actividad sencilla. Por tanto, quien se ejercite adecuadamente habrá ganado a la improbabilidad del bien y hará que *ser virtuoso* sea una condición humana espontánea y natural, gracias a la cual el ejercitado podrá mantenerse en lo alto como *un acróbata de la virtud*, expuesto siempre al peligro, al riesgo de la innovación y a la búsqueda de alturas cada vez más altas.

Lo anterior nos sumerge en el campo de la educación, dado que nos interpela a salir hacia la conquista de lo beneficioso, lo virtuoso y lo excelso. Eso es lo que se debe entender por la mejora de sí mismo. Cuando el hombre da el crucial paso hacia la cima, nada hay que lo detenga y lo haga devolver. Su *cambio de vida* empieza tan pronto como es consciente de la naturaleza habitual del comportamiento humano y empieza a configurar una nueva forma de vida, con un lenguaje propio y unas actitudes nuevas, frente a su estar y su conducirse en el mundo. Una vez dado el paso, no hay marcha atrás, ya que considera que vivir pegado a los malos hábitos no es vivir verdaderamente; considera, además, que no se puede vivir con lo que es ajeno a la vida interior y, mucho menos, vivir subyugado a ello.

En este contexto, es claro que este nuevo hombre no deja de estar poseído por el *daímon* de dos caras, sino que gracias a su nuevo programa de entrenamiento convierte las pasiones y las costumbres en disposiciones manejables y mejorables. Así pues, los antiguos filósofos y pedagogos –que advirtieron la producción de un nuevo arte de maniobrar la vida o ejercitación– se convierten en modelo para que los formadores actuales sean esos observadores capaces de forjar un nuevo futuro, de señalar el camino a los otros para ir por encima de lo habitualmente cosificado.

Esta nueva cultura del ejercicio pone a la cabeza nuevas figuras modélicas de la espiritualidad: los sabios, los atletas y los maestros en general. Con esto se comienza a perfilar el horizonte que han de seguir las nuevas generaciones que se quieren ejercitar contra las inercias de las culturas heredadas y el influjo perturbador de las emociones. Unas nuevas generaciones llamadas a convertirse en verdaderos *ascetas y acróbatas*: hombres, que por su empeño de clarificación y de ejercicio, hagan del imperativo ¡Has de cambiar tu vida! su principal norma de conducta. La idea es que se configuren a sí mismos como seres superiores a su vida pasional, a su vida de hábitos y a su vida de representaciones. Es una tarea ardua que deben

asumir esos docentes que propendan hacia un mundo cada vez más humanizante.

Para Sloterdijk, por tanto, esta transformación no tiene que ver en absoluto con un cambio de creencias por otro, sino, ante todo, con la salida de un modo de vida pasivo a un modo de vida activo, en el que la actividad ascética es incesante e imprescindible. Sentadas así las cosas, ese nuevo mundo en donde habitan las élites superiores y la alta cultura ha de ser denominado, siguiendo a Nietzsche, el *astro de las acrobacias*, por cuanto sus habitantes, gracias a su continuo ejercitarse a un nivel superior, estarán siempre sujetos a la tensión propia del acróbata, que hará aparecer lo difícil como fácil y la práctica de lo imposible como algo normalizado sin el más mínimo esfuerzo (2012, p. 254).

La mayor conquista que debe alcanzar el hombre en el ámbito de lo improbable es el sometimiento de la tiranía de la muerte, pues esta es la que en gran medida lo empuja hacia la pasividad absoluta. Quien logre arrojarse a la muerte, para integrarla al dominio de sus capacidades, habrá mostrado que dentro de las posibilidades humanas está el superar lo insuperable o identificarse con lo más amenazante para la supervivencia de la humanidad.

Para ello, el hombre debe iniciar una serie de entrenamientos muy duros, ya sea mediante la ayuda de esfuerzos ascéticos que conduzcan a una actitud de poder morir dignamente (al modo de la escena de la muerte de Sócrates), o mediante la conducción de una vida íntegra con la firme convicción de cumplir la voluntad de un Dios vivo y de que su alma se eleve al reino de los cielos (al modo de la escena de la pasión de Jesús en el Gólgota). Estas prácticas enseñan que la única forma de emanciparse de la tiranía de la muerte sería absorbiendo cualquier coacción externa en la propia voluntad o transformando el *tener que morir* en el *poder querer morir*. La vida no sería, por tanto, más que una gran escuela en la que no solo se aprende a vivir la vida, sino también el arte de acabarla ejemplarmente mediante un riguroso entrenamiento.

Consideraciones finales

A modo de conclusión, podemos afirmar que –para que una ética basada en el ejercitamiento constante sea modelo para la reflexión pedagógica actual– es preciso que los docentes se conviertan en verdaderos maestros: salgan del confort que da

la costumbre y se catapulten a sí mismos desde su interior. Si hacen el proceso de operarse a sí mismos con un riguroso entrenamiento repetitivo que los lleve a la mejora de sí, con seguridad podrán llevar a los educandos a la conquista del monte de lo improbable, a animarlos en ese arduo camino que lleva al ser humano a enderezar la historia de su devenir histórico y encontrar su esencia.

Con ello se espera que se edifique un nuevo mundo: un mundo racionalmente organizado y estructurado, de tal manera que el hombre llegue a ser un verdadero atleta que normalice lo improbable en su cotidianidad y asuma al otro como un colaborador en su proyecto de perfeccionamiento y no como un obstáculo. Esta ética debe ser vinculante para que sea efectiva y el modelo tenga viabilidad. Esa es la labor que debe asumir el docente de hoy con base en las precedentes reflexiones, a fin de que la técnica no sea ya un arma de destrucción, sino que la paz sea garantizada y se eviten atrocidades como las que se presentaron en la imborrable y lamentable historia de la Europa contemporánea en los campos de concentración nazi, del que Auschwitz es un claro ejemplo.

Por todo ello, junto con el conflicto entre criadores del hombre que Nietzsche develó en el humanismo ilustrado, este asunto de la cría humana es, y debe de ser, uno de los temas más importantes que no se deben olvidar en la palestra política ni ética de las sociedades contemporáneas, por cuanto afecta indiscutiblemente el destino mismo de la humanidad. Vivimos en una época de profundos cambios, en los que la técnica y las antropotécnicas se imponen cada vez más, que demanda de nosotros asumir un rol activo en *la selección*, esto es, ponernos del lado del selector.

Queda mal, en una época en la que las circunstancias son favorables para ejercer el poder de elegir, no hacerlo y, en su lugar, continuar dejando esa loable labor a los otros, para de esta manera permitir que el hombre se siga imponiendo sobre el hombre mismo. Sloterdijk nos hace así una invitación, que es más la postulación de una nueva ética, a existir no meramente como objeto de selección, sino como sujetos de ella, no de los otros sino de nosotros mismos, en el marco de una *comunidad homeotécnica* (2011, p. 215).

La sociedad post-epistolar ya no tendría entonces la marcada influencia religiosa y educativa de antes; pareciese como si los sabios y los dioses se hubieran retirado dejando al hombre solo ante sí mismo, desnudo como en sus orígenes, con la

cuestión siempre imperiosa *de qué hacer de su vida*, en un horizonte biotecnológico abierto e incierto como el actual, pero que afortunadamente mantiene a aquél en igualdad de condiciones con los demás hombres. Cada hombre debe inventarse y narrarse a sí mismo y, al tener que elegir, estará simplemente eligiéndose a sí mismo.

De esta manera, Sloterdijk nos está llevando al terreno de las antropotécnicas, por medio de las cuales el hombre opera sobre sí mismo para mejora de sí. El adiestramiento y crianza no es ya entonces de unos hombres sobre otros, sino del individuo a partir de sí mismo, cuyo fundamento está en las prácticas ascéticas de la Antigüedad. Como todo proceso de domesticación implica un fundamento ético, Sloterdijk lo encuentra en la postulación de una ética acrobática en un mundo homeotécnico, que desde la igualdad, la pluralidad y la libertad ha de contrarrestar las tendencias bélicas del ser humano. La historia ha puesto de relieve hasta dónde pueden llegar los alcances desbordados y monstruosos de dichas tendencias; por eso, Sloterdijk es fiel a la exigencia de pensar al hombre desde esa perspectiva conflictiva y desde una nueva mirada ética.

Referencias

Agamben, G. (1998). *Homo Sacer: El poder soberano y la vida nuda*, I. (Trad. A. Gimeno). Valencia: Pre-textos.

Agamben, G. (2000). *Homo Sacer: Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*, III. (Trad. A. Gimeno). Valencia: Pre-textos.

Castro, S. (2011). La educación como antropotécnica. *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 9-15). Bogotá: IDEP.

Castro, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, (43), pp. 63-73.

Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. (Trad. R. Castillo). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Educación y Pedagogía*, 9(47), pp. 165-173.

Hobbes, T. (1992). *Leviatán. O la materia, forma y poder de una República Eclesiástica y Civil*. (Trad. M. Sánchez). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Marín, D. (2017). Espiritualidad, ascesis y educación. O. Pulido, M. Suárez y O. Espinel (Comps.), *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 51-67). Tunja: UPTC.

Nietzsche, F. (1993). *Así habló Zaratustra*. (Trad. A. Sánchez). Barcelona: Ediciones Altaya.

Noguera-Ramírez, C. (2017). La formación como 'antropotécnica'. Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk. *Pedagogía y Saberes*, (47), pp. 23-30.

Runge Peña, A. (2012). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento

humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Educación y Pedagogía*, 24(62), pp. 247-265.

Quintanas, A. (2009). Bioética, biopolíticas y antropotécnicas. *Ágora, Papeles de filosofía*, 2(28), pp. 157-168.

Sloterdijk, P. (2011). *Sin salvación. Tras las huellas de Heidegger*. (Trad. J. Chamorro). Madrid: Ediciones Akal.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. (Trad. P. Madrigal). Valencia: Pre-textos.

Artículo de reflexión

Cuestiones de Filosofía

ISSN: 0123-50-95

E-ISSN: 2389-9441

Vol. 5 – N° 24 Enero- junio, año 2019

pp. 109-128

Hacia una concepción experimental de la filosofía en la escuela

Towards an experimental conception of philosophy in school

Alejandro Roberto Alba Meraz¹

Escuela Nacional Preparatoria/Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México



Recepción: 27 de mayo del 2018

Evaluación: 4 de octubre del 2018

Aceptación: 27 de noviembre del 2018

¹ Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México.
Correo electrónico: alerobalz@gmail.com.

Resumen:

El artículo discute el papel que ocupa la filosofía dentro del currículum, a la luz de los cambios experimentados por el sistema educativo en las últimas décadas. En la actualidad, se reconoce que la escuela ha modificado su foco de atención y perspectiva, pues ha pasado de ser proveedora de conocimiento y guía de una formación humanística a gestora de competencias y vehículo de una racionalidad instrumental que enlaza sus objetivos a las tendencias de la globalización. Ante dicho estado de cosas, voces críticas alertan el desplazamiento de la filosofía a posiciones periféricas en el sistema educativo. Por lo anterior, es necesario repensar el papel de la filosofía en la educación. A este respecto, el objetivo del trabajo va dirigido a presentar las ideas centrales de una concepción del filosofar que reconsidera su posición en la escuela. En esta perspectiva, el filosofar se considera como un conjunto de acciones realizadas por docentes y estudiantes para intervenir en su realidad específica, lo que da lugar a la construcción de una mirada que pone bajo la duda aquello que mundanamente se considera inalterable. Se defiende la idea de que el filosofar en las escuelas inicia con un proceso de sensibilización que nos ayuda a *des-aprender*, con el fin de empezar a comprender el mundo de otras maneras. A todas luces, esta tarea resulta pertinente en el periodo de educación formativa.

Palabras clave: Filosofar, educación, experimental, humanizar, sensibilización.

Abstract:

The article discusses the role that the philosophy gets inside the curriculum, under the light of experimented changes of the educative system in the last decades. Currently, we have to recognize that school has modified its attention and perspective. It has gone from a knowledge provider and guidance of a humanistic formation to a manager of competencies and vehicle of instrumental rationality that links its objectives to the global trends. Considering such a state, critical voices warn about the shift of philosophy towards peripheral positions in the educative system. Consequently, it is necessary to think again the role of philosophy in education. By considering this, our work aims to present the central ideas of a conception of philosophizing that reconsiders its position inside the school. In this perspective, philosophizing is considered as a set of actions done for teachers and

students to intervene in their specific reality, which allows the building of a look that questions whatever is considered mundanely unchangeable. It defends the idea that philosophizing in school begins with a process of sensitization that helps us to unlearn, in order to begin to understand the world in other ways. Finally, this task results relevant in a period of formative education.

Key-word: Philosopher, education, experimental, humanize, awareness.

Vers une conception expérimentale de la philosophie à l'école

Résumé :

Cet article traite le rôle qui prend la philosophie dans le curriculum après les changements qui l'ont arrivé pendant les derniers décennies. Actuellement, l'école est reconnue par la modification faite à son centre d'attention et à ses perspectives, car elle est passé d'être fournisseur de connaissances et guide d'une formation humaniste à gestionnaire de compétences et véhiculé d'une rationalité instrumentale qui lie ses buts avec les tendances de la globalisation. Par rapport à ces situations, des voix de critiques préviennent le déplacement de la philosophie à des positions périphériques dans le système éducatif. Comme conséquence, il faut repenser le rôle de la philosophie dans l'éducation. Face à cette situation-là, l'objectif du travail s'oriente à la présentation des idées centrales d'une conception de l'acte de philosopher qui prend en reconsidération sa place à l'école. Dans cette perspective, philosopher est vu comme un ensemble d'actions faites par des enseignants et des apprenants pour intervenir dans leur réalité spécifique, donnant comme résultat la construction d'une vision que met en doute cela qui en vain est considéré immuable. On défend l'idée qui affirme que la philosophie dans les écoles commence avec un processus de sensibilisation qui nous donne de l'aide pour désapprendre, avec l'intention de commencer à comprendre le monde d'autres manières, donc, cette idée devient pertinente dans les phases qui composent l'éducation formatrice.

Mots-clés : Philosophe, éducation, expérimental, humaniser, conscience.

Rumo a uma conceição experimental da filosofia na escola

Resumo:

O artigo discute o papel que ocupa a filosofia no curriculum, à luz das mudanças experimentadas pelo sistema educativo nas últimas décadas. Na atualidade, se reconhece que a escola tem mudado seu foco de atenção e perspectiva, pois passou de ser provedora de conhecimento e guia de uma formação humanística a gestora de competências e veículo de uma racionalidade instrumental que enlaça seus objetivos à tendências da globalização. Ante esse estado de coisas, vozes críticas alertam o deslocamento da filosofia para proposições periféricas no sistema educativo. Por isso, é necessário repensar o papel da filosofia na educação. Neste aspecto, o objetivo do trabalho se encaminha a apresentar a ideia central de uma conceição do filosofar que reconsidera sua posição na escola. Nesta perspectiva, o filosofar se considera como um conjunto de ações realizadas pelos professores e estudantes para intervir na sua realidade específica, resultado da construção de uma mirada que coloca em dúvida aquilo que mundanamente se considera inalterável. Defina-se a ideia de que o filosofar nas escolas inicia com um processo de sensibilização que nos ajuda a *des-aprender*, com o fim de começar a compreender o mundo de outras maneiras. Assim, esta tarefa resulta necessária no período de educação formativa.

Palavras chave: filosofar, educação, experimental, humanizar, sensibilização.

Introducción

Este artículo surge de la pregunta ¿por qué necesita la escuela enseñar filosofía? Nos interesa plantear qué hay de particular en esta disciplina; particularmente, qué puede ofrecer en los niveles previos al ingreso a la universidad. El asunto no es nuevo, dado que ciertamente la filosofía ha sido cuestionada muchas veces, el juicio contra Sócrates es solo un ejemplo. Aquí, sin embargo, nos interesa ofrecer una respuesta al problema teniendo en cuenta tres aspectos: primero, un diagnóstico acerca del lugar que ocupa la filosofía en la escuela; segundo, establecer los principales retos que enfrenta la filosofía en la escena educativa; y, tercero, delinear los elementos filosófico-pedagógicos de una concepción del filosofar que replantee su rol actual.

El juicio contra la filosofía

Como resultado de los cambios que están experimentando actualmente nuestras sociedades, hay un cuestionamiento a la enseñanza de la filosofía en las escuelas. La idea subyacente proviene del siguiente supuesto: la filosofía no ofrece ningún conocimiento específico que dote de alguna habilidad para la vida a los jóvenes que estudian (Vargas, 2011). Nuestras sociedades enfrentan maneras de comunicarse, interactuar, consumir y estudiar que antes eran desconocidas. Esto, a todas luces, exige repensar las maneras de enseñar y aprender. Ante ese esfuerzo, los enfoques más pragmáticos del cambio educativo centran su atención en los aspectos prácticos del aprendizaje, lo que termina por desplazar a las disciplinas teóricas a una posición periférica (Raschke, 2003; Pacheco-Méndez, 2015; Rius, 2012; Vargas, 2011).

Los procesos de globalización ejercen influencia en las instituciones educativas, de tal modo que se convirtieron en el factor principal de orientación de los fines de la escuela. El tiempo de la enseñanza y los espacios para generar el aprendizaje se encuentran en transformación (Oblin, 2014). La escuela se ha convertido en un vehículo más de la racionalidad instrumental y ha terminado por trasladar sus fines a los procesos de la globalización, con lo que ha borrado sus diferencias específicas y se ha asimilado como una mercancía más sometida al proceso de oferta y demanda (Samper, 2002). Distintos países de Iberoamérica²² experimentan la transición de un modelo tradicional de enseñanza y gestión educativa, con tintes humanísticos e ilustrados, a otro de administración del conocimiento y orientación a la competitividad. Bajo este contexto, la filosofía por su condición de disciplina “teórica” ha sido relegada.

² La reforma educativa española (LOMCE) redujo las asignaturas filosóficas de forma sustancial en los programas de estudio; ahora se enseñan en secundaria y bachillerato tres asignaturas relacionadas: Filosofía, Valores Éticos e Historia de la Filosofía. Solo la primera será obligatoria en 1º de bachillerato. En México, la Reforma Educativa (RIEMS) convirtió las asignaturas filosóficas para bachillerato en Ética y valores I y II, lo que deja para el último semestre del bachillerato un solo curso de Filosofía.

La filosofía en el contexto sistémico

Responder a la pregunta de por qué necesitamos enseñar filosofía hoy exige retomar tres cuestiones: 1) cuál es la naturaleza de la filosofía; 2) cuál es su sentido en la vida de las personas; y 3) para qué integrarla al sistema educativo. Respecto de la primera cuestión, suele decirse que la filosofía carece de una definición u objeto particular. A pesar de que Fichte insistía en que la filosofía era la ciencia de las ciencias, en la actualidad resulta discutible tal caracterización (Wilson, 1998).

A lo anterior, podemos sumar el impacto de la filosofía en cualquier dominio de la vida. Para muchos, la única responsabilidad que le compete al filósofo es la de ofrecer argumentos (Baggini, 2011), pero estos parecen tener un efecto mínimo en el mundo instrumental (Oblin, 2014; Pacheco-Méndez, 2015). Así, la filosofía parece proyectar limitadas expectativas en la educación. Incluso la reflexión acerca de la condición humana se ha vuelto el objetivo de otras disciplinas; por ejemplo, la robótica, la economía o la psicología.

La escuela y la filosofía padecen el embate de la racionalidad sistémica, la cual se guía por dos principios: diferenciación y especialización (Luhmann, 1999). Entiéndase *sistémico* como un tipo de orden guiado por objetos de un sistema. "[E]lementos que se hallan entre sí en relación funcional tal que se produce una interdependencia de acuerdo con un conjunto de reglas" (Ferrater, 1979, p. 3068). De acuerdo con Luhmann (1999), las condiciones establecidas por los enfoques educativos contemporáneos revisten tendencias sistémicas, por cuanto su orientación va dirigida hacia la eficiencia práctica; por ello, tienden a cercenar la parte fundamental de lo humano (Kohan, 2014; Hoyos, 2012).

Niklas Luhmann nos advirtió en sus estudios que los principios del orden sistémico causarían en las instituciones y en las disciplinas tendencias de *homogeneización, autoatribución y diferenciación* (1996, p. 43). Lo anterior, ahora entendemos, significa que tanto la escuela como la filosofía mantienen su presencia en el sistema social al costo de adoptar la forma de las estructuras del sistema, al autoreproducirlo permanentemente. El punto aquí es que la enseñanza de la filosofía está presente en el sistema solo a condición de su reproducción bajo el orden del sistema, ya que

de lo contrario desaparecería. El asunto nodal ahora es el siguiente: qué significa en este contexto que se reproduzca. Claramente, lo que se reproducen son sus contenidos declarativos, sus procedimientos, mas no hay cabida para el ejercicio de pensar sobre el pensamiento. Dentro del enfoque sistémico, llevar a los estudiantes a pensar de manera auténtica es, como afirma Emilio Martínez Navarro (2012), un “acto decorativo”.

Ahora bien, lo anterior también nos presenta los ángulos débiles del enfoque sistémico. Efectivamente, la escuela debe desarrollar habilidades para enfrentar nuestros problemas inmediatos, no solo para pensarlos. Sin embargo, para determinar cómo resolver un problema, es insuficiente decir que basta con fomentar destrezas, también es indispensable señalar cómo y de *qué* manera adquiere pertinencia un problema. Consideremos lo siguiente: aunque es cierto que la filosofía no tiene un objeto específico, realiza tareas para las cuales otras disciplinas están incapacitadas. Pensemos en el siguiente ejemplo: para la economía doméstica de una persona es importante saber distribuir sus gastos, con el fin de tener un balance entre lo que se tiene y se gasta. Se puede argumentar que los conocimientos de administración y economía, tal como se hace ahora en las escuelas de educación secundaria bastan; empero, el manejo del dinero siempre va acompañado de adjetivos: queremos usar bien el dinero, optimizar nuestros ingresos, etcétera.

Para cumplir con lo anterior, se necesita determinar en qué consiste usar bien el dinero, evaluar ventajas y desventajas, analizar tipos de beneficios y, si somos un poco más exigentes, podríamos considerar una revisión de nuestros supuestos: a qué y cuándo atribuimos adjetivos como “mejor” u “óptimo”. Una revisión detenida de nuestras creencias y conceptos, podría arrojar información relevante acerca de cómo entendemos asuntos que en lo convencional no tienen nada de problemático. Los procesos de emisión de juicio, evaluación y contrastación de nuestras creencias requieren algo más que un saber práctico.

Sentido de la filosofía y el filosofar

Hemos presentado algunas dificultades que enfrentan la educación y la filosofía dentro de la perspectiva sistémica, ahora necesitamos explorar la noción de filosofía.

En este punto, argumentaré que la filosofía en la escuela es más que un conjunto de conocimientos, métodos y teorías, sino que es una manera de interactuar con el mundo, lo cual abre campos de comprensión de la realidad distintos a los ofrecidos por las disciplinas científicas y sociales.

Considérese la siguiente formulación de Bertrand Russell:

Todo conocimiento definido pertenece a la ciencia –así lo afirmaría yo-, y todo dogma, en cuanto sobrepasa el conocimiento determinado, pertenece a la teología. Pero entre la teología y la ciencia hay una Tierra de nadie, expuesta a los ataques de ambos campos: esa Tierra de nadie es la filosofía (2009, p. 33).

La caracterización de Russell ofrece una dimensión del saber humano ubicado entre lo definido y lo incuestionable. Eso es, la filosofía no tiene un objeto específico porque no lo necesita; su ocupación está en aquello que los demás saberes no tienen en cuenta. La filosofía, por su condición, crea una dimensión de interrogación propia, llena de espacios para acercarse al mundo. Bajo la anterior consideración, si la filosofía se encuentra entre lo definido y lo incuestionable, su campo de trabajo está abierto permanentemente; es, a decir de Russell, una “Tierra de Nadie”. De lo anterior, podemos colegir la débil justificación en el reproche contra la filosofía. El modelo educativo actual, por su condición sistémica, es incapaz de concebir disciplinas sin objeto. A continuación, argumentaremos más abundantemente sobre este punto.

Indaguemos las maneras de entender la actividad filosófica: primero, por sus significados; luego, por sus fines. Para empezar, existe un sentido laxo para hablar de la filosofía, dado que se le atribuye a cualquier persona que razone sobre asuntos generales como el significado de la vida, la educación o la justicia; en contraparte, hay un segundo sentido que relaciona al filósofo con un profesional formado en ciertos estudios académicos (Phillips y Siegel, 2015).

La primera caracterización no requiere análisis, aceptarlo es reconocer simplemente que la filosofía no necesita institucionalizarse, reflexionar sobre asuntos importantes de la vida no es exclusivo de algunos profesionales; además, quienes se preocupan

de tales asuntos ni siquiera necesitan estar informados de disciplinas y métodos. La segunda, en cambio, nos pone frente a la exigencia de justificar por qué un filósofo debe ser un profesional certificado bajo criterios de una comunidad institucionalizada. Una razón para admitir la filosofía como disciplina dice que los filósofos profesionales, a diferencia de los no profesionales, se toman la tarea de “regular el flujo de ideas” (Baggini y Stangroom, 2011, p.11) generado por las actividades de pensamiento y atendiendo a los criterios de la argumentación racional. En este sentido, el filósofo sí requiere una formación específica para saber exponer sus ideas, respaldarlas con evidencias y construir argumentos.

La segunda manera de abordar el problema de la enseñanza de la filosofía consiste en plantearnos cuáles son sus fines en la educación. Para lo anterior, se han ofrecido dos respuestas. La primera podría presentar la siguiente formulación: la escuela debe dedicarse a ofrecer los elementos necesarios para acercar a las personas a un ideal que favorezca su florecimiento; el filósofo es entonces un educador que guía hacia un ideal de perfección humana. La segunda respuesta dice que la escuela no tiene que orientar a nadie a ningún ideal, basta que el profesor dote a sus estudiantes de herramientas para alcanzar una vida autónoma.

Una objeción a la idea de que el profesor-filósofo guía hacia la buena vida es que no le compete a ningún funcionario educador intervenir en la definición de los ideales de vida de las otras personas. Otra objeción sostiene que modelar el comportamiento de los estudiantes no se logra atendiendo a contenidos declarativos, ya que la escuela y el docente no deben exigir que sus estudiantes se adscriban a una concepción del bien determinada. La objeción a la segunda formulación es que las instituciones educativas no tienen entre sus principios normativos la obligación de preparar para la virtud o la autonomía. Más bien, su tarea es la de fomentar en sus estudiantes la consciencia de que son sujetos de derecho (Lorandi, 2009; Ramírez, 2006).

Volvamos nuevamente a nuestra caracterización inicial de la filosofía. Quien habita la filosofía enfrenta la educación de una manera diferente a como lo hace el Estado, la moral, la ciencia o la religión. El espacio de observación del filósofo es un ángulo no reductible a lo mundano ni a las descripciones normativas. Pero ¿qué significa eso? Sencillo, que su perspectiva remite a la externalidad. La filosofía se convierte en un

mirador inédito del mundo. Si aceptamos que la filosofía nos coloca en un lugar que no está ocupado por una instancia concreta, las acciones filosóficas son educativas porque construyen un camino, con sus reglas y su orden; además, requieren de la guía de un experto para esclarecer el camino.

La tarea educativa de la filosofía tiene interés en orientar al estudiante a encontrar su camino. En gran medida, la construcción de ese camino es el objetivo del filósofo en la enseñanza; ser filósofo es ser un acompañante en la construcción de la vía de ser de cada joven. Esa tarea, a diferencia de la idea de vida buena, de la vida competente, de la vida orientada por las definiciones estrictas o los dogmas, tiene como fin al propio estudiante. En este sentido, el acto educativo del filósofo es formativo. Educar consiste en ayudar a los más jóvenes a aprender a ser ellos mismos, como lo pensara Hanna Arendt. El profesor, en su rol de filósofo, ayuda a cada estudiante a “convertirse en un ser humano” (Arendt, 2016, p. 292). Pero es importante indicar que la enseñanza del filósofo no es inocua, ya que puede ser alienante; sin embargo, también puede producir un efecto liberador sobre la dominación arbitraria que el mundo adulto impone sobre el mundo joven (Alba-Meraz, 2014, 2008; Conde-Flores, García-Cabrero y Alba-Meraz, 2017).

Estructura de la enseñanza de la filosofía

Planteadas las razones que justifican la presencia de la filosofía en el currículo, en esta sección tenemos el objetivo de presentar nuestra concepción de la enseñanza de la filosofía. Primero que todo, recuperaremos nuestra formulación del acto de filosofar; luego, ofreceremos una descripción de cómo se entiende el filosofar a través de la interacción del aprendiz en el proceso educativo; finalmente, señalaremos cómo se reflejan esas acciones en la formación del estudiante.

Desde un punto de vista didáctico y metodológico, nos parece importante distanciarnos, primero, de las formas que evitaremos al enseñar filosofía. A estas las llamaremos la manera temática y la de enfoque figurativo (Nobis, 1999). Cuando hablamos de enseñanza “temática” hacemos referencia al estudio de los “tópicos” o “problemas” que se encuentran en los programas centrados en contenidos: métodos, tipos de argumentos, límites de la formalización, los universales, crítica

de la razón, etcétera. Por enseñanza “figurativa” queremos indicar esa orientación dirigida a las respuestas ofrecidas por las figuras destacadas de la historia de la filosofía; por ejemplo, Aristóteles, San Agustín o Hegel.

Estas maneras de concebir la enseñanza presentan la actividad filosófica descontextualizada y ofrecen una mirada fragmentada del corpus del filósofo estudiado como conjunto de presentaciones de tesis, respuestas o soluciones a problemas sin considerar; por ejemplo, sus herencias con las tradiciones previas. De acuerdo con Johannes Rohbeck (2014), todo esto destruye gran parte de su comprensión. Los estudiantes durante su educación formativa, e incluso durante los primeros años en la universidad, carecen también de una iniciación a la experiencia de consultar fuentes primarias, lo que reduce su estudio a interpretaciones y comentaristas. Asimismo, desconocen el uso de los métodos filosóficos de interpretación de los textos. Ambas cosas exigen una formación en habilidades específicas que otorgan una comprensión puntual y técnica de las cuestiones (Alba-Meraz, 2019; Appis y Tiedemann, 2014; Rohbeck, 2014).

Otra crítica a los modos temático y figurativo está centrada en su pretensión de transmisión de conceptos abstractos o de habilidades de aplicación. La expresión general de esta crítica consiste en aceptar el supuesto de que los estudiantes atrapan conceptos abstractos con la mente, como resultado de la transmisión de estos a partir de definiciones y que luego se comentan y se aplican en ensayos. La anterior es, de acuerdo con Jay Lemke (1994), una visión encantada del aprendizaje. Concordamos en que los estudiantes necesitan aprender teorías y conceptos, el punto, sin embargo, es cómo lograrlo, cómo se produce una idea, cómo se logra abrir una nueva ventana al mundo. Tal asunto difícilmente se conseguirá a través de una clase convencional en la que se ofrecen definiciones y conceptos (Kirshner y Whitson, 1997; Bourdieu, 1990). En cambio, actualmente se explora la educación filosófica a partir del modelamiento del uso de los métodos, es decir, llevando al estudiante a experimentar la actividad filosófica (Rohbeck, 2014; Cholbi, 2007).

Nuestra concepción de la enseñanza de la filosofía pone el acento en el filosofar, pues considera a los estudiantes aprendices del oficio de filosofar y al docente un filósofo. Esta idea puede formularse como una *concepción experimental del*

filosofar. Aquí el aprendizaje consiste en un conjunto de acciones de intervención pedagógica, en donde la reflexión se produce como resultado de sensibilizar para aprender a escuchar, no responder anticipadamente, ejercer la crítica, aclarar ideas y conceptos, argumentar correctamente, tener confianza para preguntar y buscar soluciones no convencionales, además de dedicarse a preparar textos en distintos formatos.

Nuestra concepción filosófico-pedagógica tiene sus antecedentes en la propuesta del filósofo alemán Johannes Rohbeck (2007, 2008 y 2014), quien considera la enseñanza de la filosofía como la acción de modelar el uso de los métodos filosóficos. El principal aporte didáctico de este enfoque consiste en proponer un sistema de ayudas -de parte del docente al estudiante- para crear destrezas en el manejo de los métodos. De acuerdo con Rohbeck, la práctica filosófica en la escuela consiste en la coordinación de las formas (direcciones) de pensar y el uso de los métodos filosóficos de enseñanza (2007, pp. 100-101). En otras palabras, se trata de la transformación de las maneras de pensar en estructuras sistematizadas que pueden aprender los estudiantes y aplicar. En eso consiste el proceso de modelado filosófico. De nuestra parte, consideramos que existen limitaciones en el argumento de Rohbeck, ya que no basta con mostrar el procedimiento para darle sentido a la práctica filosófica; de hecho, la pretensión de que son las habilidades procedimentales las que conducen a la comprensión sigue manteniendo la raíz del cuento de hadas.

Mostrar y modelar el uso del método es necesario pero no suficiente; ese procedimiento se centra principalmente en las facultades cognitivas del aprendiz y, por supuesto, del profesor. Además, lleva a la base una imagen racionalista del aprendizaje y del filosofar. A nuestro juicio, los actos de filosofar *no son solamente* acciones de racionalización de procedimientos, sino que son en gran parte acciones motivadas que tienen como base las emociones. Por lo mismo, el principal aspecto que mueve la necesidad de experimentar el filosofar es emocional.

Las personas antes de empezar a filosofar o usar un método filosófico requieren primero estar motivadas o encontrarse en disposición para ello; deben estar dispuestas a la experiencia de pensar. En este sentido, filosofar es una acción que viene a ser el resultado de un estado intencional-emocional. Por ello, para que una

persona sienta la necesidad de pensar como un filósofo, debe sentirse primero como un filósofo, sentir las inquietudes de querer preguntar. Cuando esto sucede, empieza el filosofar (Peña, 1982). Así pues, la filosofía es una actividad que transcurre en un proceso de reconstrucción emocional-racional (Lemke, 1997).

Nuestra perspectiva considera entonces un paso previo para la coordinación entre direcciones de pensamiento y métodos. Dicho paso es el espacio para *sentir* lo que se aprende, lo cual es una práctica constitutiva del *ser* humano (Rohbeck, 2007; Kopfwerk, 2005; Lemke, 1994; Peña, 1982; Barth y Krabbe, 1982). De esta manera, el experimentar la filosofía tiene un proceso de sensibilización previo a la investigación de los problemas. El acercamiento a los problemas inicia, como sabemos, con el asombro; el surgimiento de las preguntas es posterior. Las preguntas son el resultado de experiencias de asombro ante lo planteado en el mundo, como se dijo, en relación con asuntos del entendimiento común (Lee, 2018; Kopfwerk, 2005; Barth y Krabbe, 1982).

En cuanto a las preguntas, estas emergen cuando son asuntos relacionados con lo común, pues al estudiante le interesa entender su condición en el mundo. Tales preguntas, si el estudiante está emocionalmente dispuesto, pueden ir a dimensiones más profundas. Cuando el estudiante ha llegado a sentirse interesado por lo que lo rodea, puede ampliar el espectro de sus preocupaciones.

Nuestra metodología de trabajo ha planteado el valor normativo que tiene la fase de sensibilización en la enseñanza de la filosofía, luego vendrán los aspectos procedimentales (como aprender a formular preguntas). Todo ello debe tener lugar antes de pasar a los conceptos abstractos. Para sintetizar: el propósito consiste en explorar las inquietudes de los estudiantes, al estimular sus emociones. Ahora bien, no nos interesa adentrarnos en los procesos psicológicos ni en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Lo que en realidad nos interesa es sensibilizar la experiencia con lo mundano, para luego iniciar el proceso de formulación de las preguntas. Lo obvio, necesario o poco apreciable pueden convertirse en espacios de exploración de la experiencia humana, lo que puede llevarnos a distintos niveles de preocupación, asombro y finalmente cuestionamiento. Despertar interés por nuestras certidumbres e inseguridades -para ir poco a poco encaminados a la

elaboración de preguntas- es algo que Sócrates practicaba permanentemente (Kopfwerk, 2005). Esa acción es una forma de habitar la tierra de nadie de manera distinta a como lo hacen las otras disciplinas.

Al considerar cuidadosamente el tema del filosofar como un des-aprender lo conocido para aprender a construir un camino propio, sin recurrir permanentemente a las definiciones convencionales, importa el profesor y su papel de diseñador de las experiencias de sensibilización y pensamiento. La razón estriba en que quien ayuda a modelar sobre lo desaprendido debe ser alguien experimentado en el proceso, tener el manejo de la experiencia de sensibilizar, dominar los métodos filosóficos y las teorías.

Las acciones y la distribución del tiempo destinado para sensibilizar o desarrollar habilidades y para preguntar o apropiarse de los conceptos son importantes, pero difieren sustancialmente. De manera general, el aprendizaje de conceptos abstractos domina el uso del tiempo. Sabemos, sin embargo, que es necesario establecer dimensiones temporales para el aprendizaje: la temporalidad individual, la cual nos informa acerca del contexto presente, a través de las experiencias cotidianas, y la temporalidad inherente al ejercicio del pensar filosófico que tiene su campo en el futuro (Zimbardo y Boyd, 2008). El conflicto con el tiempo es que las actividades de sensibilización y construcción de capacidades para sentir y las de los actos de pensar no siempre se sincronizan.

La mayoría de quienes están familiarizados con la filosofía saben que "alumbrar una idea" es el resultado de un camino largo y que va precedido de múltiples momentos, por lo cual el tiempo dedicado a crear una disposición es largo. La amplitud del tiempo para conseguir una idea va precedida de aprender a sentir la duda, iniciar un camino para la reflexión, aprender a escuchar con atención, evitar juicios apresurados, revisar nuestras perspectivas, intercambiar diálogos e iterativamente volver al inicio. Lograr esas acciones puede permitir continuar con la elaboración de escritos filosóficos, como ensayos o disertaciones, para los cuales se necesita dedicar un tiempo amplio para redactar, aclarar conceptos o incorporar ideas a una explicación, formar una hipótesis o construir un argumento. Lo filosófico-teórico toma forma después de muchas acciones emocionales e intelectuales.

Dado que los programas académicos están orientados a resultados, es decir, al cumplimiento de un objetivo predeterminado, dicho espectro temporal entra en conflicto, como afirman Zimbardo y Boyd (2008), con la temporalidad del aprendiz, lo cual regularmente se convierte en frustración, enojo o apatía.

La relación entre la construcción de experiencias y la capacidad de asombro para pensar transcurre en un tiempo que se cruza con la temporalidad de otro binomio (transmisión-transferencia) que es el que suele definir las acciones didácticas; por ello, es importante realzar el sentido que tiene el tiempo en la Tierra de nadie. Si el filosofar y la filosofía son maneras en las que la experiencia y el pensamiento se ponen en contacto para darle un sentido al mundo, estamos señalando que no hay recetas de distribución del tiempo, así como no tienen un privilegio los procesos cognitivos en las formas de aprender, dado que hacerlo definiría ya la manera de filosofar. La manera de establecer un vínculo significativo con la filosofía ocurre cuando se lleva a cabo la conjunción entre una perspectiva emocional, una dimensión temporal adecuada, un campo de preocupaciones, creencias, ideas y un método. El resultado de todo esto es un cambio en las maneras de aprender.

La propuesta delineada del filosofar es viable y puede recrearse como un quehacer cotidiano, pero es necesario decir que también requiere de la disposición del docente. Un profesor debe presentar su concepción como ejemplo de ejercicio filosófico. Sentir la toma de postura es lo que le da sentido a las orientaciones de pensamiento y ello en conexión con un método genera una práctica filosófica (Rohbeck, 2008, pp. 12-14). En la práctica, una determinada concepción no cancela otras formas de hacer filosofía; el profesor tampoco debe ocultar ni mostrarse como juez inmunizado contra las emociones. En este sentido, la filosofía y el filosofar son dos caras de una misma moneda, en donde tenemos experiencias emocionales de la reflexión, la crítica, la dilucidación o la argumentación.

Ya en el plano de las acciones posteriores a la sensibilización, la enseñanza de la filosofía requiere establecer qué debe suceder: pensar críticamente, plantearse problemas, estructurar pacientemente un argumento, pero sobre todo saber cuándo poner en ejercicio la duda (Peña, 2009, p. 2). Enseñar a filosofar es experimentar la duda y disfrutar del ejercicio de pensar. Enseñar deliberadamente a los estudiantes

cómo formular preguntas es una auténtica tarea filosófica y, en un nivel más profundo, este ejercicio permanente lo convierte en una persona para quien el cuestionamiento es un hábito. Finalmente, las razones aquí vertidas son la respuesta a la pregunta de por qué la filosofía necesita continuar entre nosotros en las escuelas.

Conclusiones

En este trabajo, hemos descrito cómo las condiciones de la crisis actual afectan a la educación en general y a la filosofía en particular. Las causas de esta crisis están en los procesos y lógicas de la globalización neoliberal. En este contexto, nuestro primer objetivo fue presentar la manera en que las reformas del sector educativo cuestionan la pertinencia de la filosofía en el currículum, dado su carácter teórico y poco práctico. Sin embargo, como hemos argumentado, los intereses de las personas carecen de sentido, sino agregamos algunas acciones que la filosofía fomenta, verbigracia: hacer preguntas y revisar nuestras creencias acerca del mundo presente. El reto que tenemos enfrente, quienes nos dedicamos a la filosofía, pero en especial a la filosofía de la educación, es re-significar el rol de nuestra disciplina y mostrar por qué su presencia en los programas educativos es necesaria.

Al encauzar el análisis a la caracterización de la filosofía en la escuela, hemos tratado de mostrar que, si bien no contamos con una definición estándar, su condición de espacio abierto, distinto al de la ciencia o la religión, nos pone frente a un horizonte de exploración y construcción de sentido de nuestra existencia. Este proceso puede entenderse como la constitución de nuestra humanidad, hecho insustituible, para lo cual no contamos con otra disciplina afín. Aunque se ha señalado que la filosofía puede encontrarse fuera de la escuela, también es un hecho que la formación en la disciplina nos permite desarrollar otras habilidades que complementan el asombro cotidiano; por ejemplo: aprender a escuchar, atender a las contradicciones, tener una metodología para preguntar o definir una guía para ofrecer soluciones.

La rehabilitación de la filosofía en la escuela genera una deconstrucción de la realidad del estudiante y del docente, de manera tal que nos permite conciliar y articular los fragmentos del mundo circundante, algo que nos encauza a re-significar nuestro mundo y nuestra existencia. Por último, el planteamiento didáctico, formulado como

un marco de intervención filosófica en el aula, muestra que la reestructuración de la enseñanza necesita considerar, además del enfoque de intervención basado en la experimentación de la filosofía, la restauración de aspectos como la temporalidad. La definición del docente en favor del tiempo del filosofar es una condición para hacer posible la concepción experimental del filosofar, la cual debe encontrar un equilibrio con la temporalidad institucional, con la estructura sistémica de las asignaturas y con las reticencias de los estudiantes a pensar como filósofos. Pese a las dificultades que entraña lo anterior, consideramos que el ejercicio filosófico es posible en las aulas, pero, sobre todo, estamos convencidos de que tener filosofía en las escuelas genera una oportunidad digna para construir una comunidad de seres humanos.

Referencias

Alba-Meraz, A. (2008). La cultura política en la escuela. Un acercamiento a los conflictos entre moral, cognición y lo político. G. Gutiérrez Castañeda (Coord.), *Cuatro eslabones para pensar la cultura política* (pp. 49-80). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Alba-Meraz, A. (2014). Conflicto, autoridad y argumentación. Elementos para pensar los caminos para la paz en el aula. *Revista Sinéctica*, (42), pp. 59-74.

Alba-Meraz, A. (2017). El aprendizaje de la filosofía y la cultura del texto escrito. R. Picos Bovio (Coord.), *Didáctica de la Filosofía. Prácticas, retos y expectativas* (pp. 89-108). Ciudad de México: Editorial Itaca.

Alba-Meraz, A. (2019). Aprendizaje y evaluación de la lógica. G. Vadillo (Ed.), *Evaluación de los Aprendizajes en el Bachillerato* (pp. 3-10). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Applis, S., y Tiedemann, M. (2014). Experimentelle Philosophiedidaktik. Lernen von den Nachbarwissenschaften. J. Rohbeck (Ed.), *Experimentelle Philosophie und Philosophiedidaktik* (pp. 70-87). Dresde: Thelem.

Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (Trad. A. Poljak). Barcelona: Ediciones Península.

Baggini, J., y Stangroom, J. (2011). *Lo que piensan los filósofos*. (Trad. P. Hermida Lazcano). Barcelona: Paidós.

Barth, E. M., y Krabbe, E. C. (1982). *From Axioma to Dialogue*. Berlin: Walter de Gruyter.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.

Cholbi, M. (2007). Intentional Learning as a Model for Philosophical Pedagogy. *Teaching Philosophy*, 1(30), pp. 35-58.

Conde-Flores, S., García-Cabrero, B., y Alba-Meraz, A. (2017). Civic and Ethical Education in México: From Classic Civics to the Development of Civic and Citizenship Competencies. B. García-Cabrero, A. Sandoval-Hernández, E. Treviño-Villarreal, S. Diazgranados Ferráns, M. G. Pérez-Martínez (Eds.), *Civics and Citizenship. Theoretical models and Experiences in Latin America* (pp. 41-66). Rotterdam: Sense Publishers.

Ferrater, J. (1979). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

Hoyos, G. (Ed.). (2012). *Filosofía de la Educación (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía)*. Madrid: Editorial Trotta.

Kirshner, D., y Whitson, J. (Eds.). (1997). *Situated Cognition*. Mahwah, New Jersey, London: LEA Publishers.

Kohan, W. (2007). Sobre las antinomias de enseñar filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (9), pp. 143-160.

Kopferwerk, B. (2005). The Methodology of Socratic Dialogue. J. P. Brune y D. Krohn (Eds.), *Socratic Dialogue and Ethics* (pp. 88-111). Münster: LIT Verlag.

Lemke, J. (1994). Semiotics and the Deconstruction of Conceptual Learning. *Journal*

of Accelerative Learning and Teaching, 19(1), pp. 67-110.

Lemke, J. (1997). *Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspective*. D. Kirshner y J. Whitson (Eds.), *Situated Cognition* (pp. 37-55). Mahwah, New Jersey, London: LEA Publishers.

Lorandi, M. (2009). *Viviendo y promoviendo nuestros derechos. Una mirada hacia la infancia y la adolescencia en México* (pp. 121-171). Ciudad de México: Debate.

Luhmann, N. (1999). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. (Trad. C. Fortea). Barcelona: Paidós.

Martínez Navarro, E. (2012). La Filosofía en la enseñanza secundaria en España: balance y perspectivas. *Padres y Maestros*, (343), pp. 40-43.

Nobis, N. (1999). *Cultivating Philosophical Skills and Virtues in Philosophy of Education*. Revisado el 20 de mayo de 2018, en <http://www.nathannobis.com/papers/Cultivating%20Philosophical%20Skills%20and%20Virtues%20in%20Philosophy%20of%20Education.pdf>.

Oblin, N. (2014). La escuela ante la racionalidad contemporánea. ¿Dónde queda el pensamiento? *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, (6), pp. 51-83.

Pacheco-Méndez, T. (2015). Desafíos del pensar social y humanístico frente a las tecnologías de la información y la comunicación. *Ludus Vitalis*, 23(43), pp. 289-300.

Peña, L. (2009). Consideraciones sobre el método de la enseñanza universitaria de la filosofía. *Boletín de la APPUCE*. Revisado el 5 de mayo de 2018, en <http://digital.csic.es/bitstream/10261/15383/1/ensefilo.pdf>.

Phillips, D. C., y Siegel, H. (2015). *Philosophy of Education*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Revisado el 10 de mayo de 2018, en <https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/education-philosophy/>.

Ramírez, G. (2006). Avances y retos de la Educación en Derechos Humanos en el siglo XXI. De América Latina a México. J. Gutiérrez Contreras (Coord.), *Educación en Derechos Humanos* (pp. 179-206). Ciudad de México: Secretaría de Relaciones Exteriores.

Raschke, C. A. (2003). *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*. London-New York: Routledge & Falmer.

Rius, M. (2012). Las humanidades en la era 2.0. Periódico *La Vanguardia* 14 de octubre 2012. Revisado el 14 de febrero de 2014, en <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20111014/54229795673/las-humanidades-en-la-era-2-0.html> [14 de febrero 2014]

Rohbeck, J. (2007). Transformación didáctica: direcciones de pensamiento de la filosofía y métodos de enseñanza. *Diálogo Filosófico*, (67), pp. 97-110.

Rohbeck, J. (2008). *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresde: Thelem.

Rohbeck, J. (2014). Proto-Ethik in didaktischer Absicht. J. Rohbeck (Ed.), *Experimentelle Philosophie und Philosophiedidaktik* (pp. 114-125). Dresde: Thelem.

Russell, B. (2009). *Historia de la Filosofía*. (Trad. J. Gómez de la Serna y A. Dorta). Madrid: Espasa Calpe.

Samper, E. (2002). Educación y globalización. *Educación y globalización: los desafíos para América Latina* (pp. 43-49). Santiago de Chile: OEI, CEPAL, Corporación Escenarios.

Vargas, G. (Comp.). (2011). *La situación de la Filosofía en la Educación Media Superior*. México: Editorial Torres Asociados/Red Internacional de Hermenéutica Educativa.

Wilson, E. (1998). *Consilience: The Unity of Knowledge*. London: Little, Brown and Co.

Zimbardo, P., y Boyd, J. (2008). *The Time Paradox: The New Psychology of Time that Will Change your Life*. New York: Free Press.

Ensino de filosofia na encruzilhada: democracia, atualidade e antropofagia

Philosophy teaching is in the crossroad: democracy, actuality, and anthropophagy



Filipe Ceppas¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Recepción: 18 de julio del 2018

Evaluación: 30 de agosto del 2018

Aceptación: 4 de diciembre del 2018

¹ Professor Associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no Departamento de Educação, na formação de professor de filosofia para o Ensino Médio, e professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da mesma universidade. Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Filosofia Francesa Contemporânea (NUFFC-CNPq/PPGF) e do Laboratório de Ensino de Filosofia Gerd Bornheim (LEFGB-UFRJ). Atualmente, realizo pesquisa, em estágio de pós-doutorado na Unicamp e na Universidade Paris 8, sobre Filosofia, Educação e Antropofagia.

Resumo

O que pode significar ensinar filosofia no ensino médio numa sociedade como a brasileira? "Preparar para a cidadania"? Este texto apresenta elementos e questões no intuito de nos ajudar a repensar alguns aspectos centrais deste problema. Admitindo que filosofia e democracia são termos indissociáveis, o texto procura indicar porque seria preciso repensá-los a partir do princípio de que suas tensões não se resolvem apenas com mais e melhor "esclarecimento". Neste sentido, duas outras dimensões essenciais do debate são chamadas a comparecer para ajudar a pensar a tarefa da formação escolar da filosofia: a questão da relação entre filosofia e atualidade, com o auxílio de Walter Benjamin, e a questão de uma possível apropriação da herança indígena na cultura americana, através do projeto antropofágico de Oswald de Andrade, enquanto plataforma teórica e cultural que nos ajudaria a reconhecer e ultrapassar os limites de uma "formação escolar e filosófica europeia".

Palavras-chave: Ensino de filosofia, democracia, atualidade, antropofagia.

Abstract:

What can philosophy teaching mean in high school education in society as the Brazilian one? Does it prepare for citizenship? This paper presents elements and questions to help us to rethink several main aspects of this problem. We have to admit that philosophy and democracy are inseparable terms. This paper wants to indicate why it would be necessary to rethink both terms from the point that their tensions are not solved with more or better "clarification". Other two essential dimensions of the debate are called to help to think about the task of scholar formation of philosophy: the question about the relationship between philosophy and actuality, with the help of Walter Benjamin, and the question of a possible appropriation of the indigenous inheritance in the American culture, through the anthropophagy project of Oswald of Andrade. As a theoretical and cultural platform, this would help us to acknowledge and surpass the bounds of a "European, scholar and philosophical formation".

Key-word: Teaching of philosophy, democracy, current affairs, anthropophagy.

Enseñanza de la filosofía en la encrucijada: democracia, actualidad y antropofagia

Resumen:

¿Qué puede significar enseñar filosofía en la enseñanza media en una sociedad como la brasilera? ¿Preparar para la ciudadanía? Este texto presenta elementos y cuestiones con la intención de ayudarnos a repensar algunos aspectos centrales de este problema. Admitiendo que filosofía y democracia son términos indisolubles, el texto busca indicar por qué sería necesario repensarlos a partir del principio de que sus tensiones no se resuelven solo con más o mejor "esclarecimiento". En este sentido, otras dos dimensiones esenciales del debate son llamadas a comparecer para ayudar a pensar la tarea de la formación escolar de la filosofía: la cuestión de la relación entre filosofía y actualidad, con el auxilio de Walter Benjamin y la cuestión de una posible apropiación de la herencia indígena en la cultura americana, a través del proyecto antropogógico de Oswald de Andrade, como plataforma teórica y cultural que nos ayudaría a reconocer y superar los límites de una "formación escolar y filosófica europea".

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía, democracia, actualidad, antropofagia.

Enseigner la philosophie à la croisée des chemins : démocratie, actualité et anthropophagie

Résumé :

Qu'est-ce qu'enseigner peut-cela signifier dans l'enseignement au niveau secondaire dans une société comme celle du Brésil ? Cela peut instruire la citoyenneté ? Ce texte présente d'éléments et de situations avec l'intention de nous aider à repenser quelques aspects centraux appartenant à ce problème-là. En admettant que Philosophie et Démocratie sont des termes indissociables, le texte a pour but indiquer pourquoi serait-il indispensable de le repenser à partir du fait que leurs tensions ne peuvent être mieux résolues qu'avec la « clarification. » Dans ce point, d'autres deux dimensions essentielles du sujet sont amenées à aider à penser le travail qui signifie la formation scolaire de la philosophie : la question de la relation entre philosophie et actualité, avec l'aide de Walter Benjamin ; et la question d'une

possible appropriation de l'héritage indigène dans la culture américaine, à travers du projet anthropophage d'Oswald de Andrade, comme plate-forme théorique et culturelle qui bien nous aiderait à reconnaître et à surmonter les limites d'une « formation scolaire et philosophique européenne. »

Mots-clés : Enseignement de la philosophie, de la démocratie, de l'actualité, de l'anthropophagie.

1. Ensino de filosofia, democracia e iluminismo

“É preciso reinventar o ensino de filosofia!” / “É preciso reinventar a democracia!” / “Precisamos de uma filosofia tropical não iluminista!” / “Precisamos de uma filosofia... *antropófaga!*” — Alguém lança essas palavras de ordem em algum lugar da desordem tropical... Ao trabalho!

É possível (necessário?) pensar numa democracia para além (ou aquém) dos marcos do pensamento ocidental? O que de nossa cultura, também africana e indígena, vislumbramos como potentes para um pensar outro, *não iluminista*, capaz de nos ajudar a reinventar a democracia? Seria essa uma exigência *evidente* para a filosofia — e para o ensino de filosofia — nos trópicos? Podemos reinventar o uso de palavras como “filosofia” e “democracia”? Como essas palavras gregas, esse “amor à sabedoria”, esse “poder do povo”, podem atender aos nossos anseios, às nossas necessidades? Se, do *ponto de vista* grego (e não falamos sempre sobretudo desde esse “ponto de vista”, a partir dessa herança como algo que se dá a ser visto e que nos ajuda a ver? Como algo *evidente?*), a filosofia não apenas nasce com a democracia, mas seria também *essencialmente* democrática, dialógica; se, nela, na filosofia, pensamento e política são dois lados de uma mesma moeda; se a filosofia, como disse Jean-Pierre Vernant (1986), é “filha da cidade”, e se confunde com a própria ideia da moeda, com a medida, com aquilo que limitaria o ilimitado, a riqueza, a tirania; não seria preciso desconfiar, igualmente, que esta imagem herdada, e sua prática, seu ensino e aprendizado, e a política da qual ela seria inseparável, também sempre foram e ainda são, em grande medida (qual medida?), incapaz de romper ou evitar as hierarquias, as dominações tirânicas, autoritárias, sobretudo do poder da moeda, da riqueza, e isso desde os seus primórdios?

Diante do mundo sempre o mesmo segundo a medida (Heráclito, frag.30), diante dessa medida da justiça, do *lógos*, a multidão sem *lógos* é o todo desordenado, que está dormindo, e deste todo, aparentemente, só vem indiferença, escárnio ou mesmo ódio. “Evidente”, diria Platão, porque não se pode fazer bem duas coisas ao mesmo tempo, e a multidão precisa trabalhar, quando não está por demais ocupada com seus próprios interesses egoístas, com as suas sombras (ver Rancière, 2003). A filosofia esteve desde sempre em tensão na pólis. A vida-morte de Sócrates seria o grande arquétipo desta tensão. De certo modo, “a filosofia ocidental” foi sempre um eterno repensar a questão mesma desta partilha: pensar o ser não se distingue de decidir quem e como se é capaz de pensá-lo —estando por isso acordado, sendo por isso superior— em oposição àquele que, por não sê-lo, está dormindo e é inferior, bom apenas para fazer, para trabalhar, para obedecer. Metafísica e divisão econômico-social costumam andar sempre de mãos dadas. Esse jogo de luz e sombra, constitutivo da filosofia, como *contorná-lo*, como dele se desviar e nele se reinventar? Somos capazes de desfazer essa tensão no interior da própria filosofia, de sua prática, de seu ensino e aprendizado? Seria possível escapar desta tensão, desta herança, e fazer filosofia, e ensiná-la e aprendê-la, para além (ou aquém) desta herança, desse algo que se dá a ser visto e que nos ajuda a ver, ... dessa evidência? Restaria, então, alguma coisa desse “amor à sabedoria”, ou seria necessário pensar, praticar, um outro tipo de amor, uma outra sabedoria e um outro poder do povo?

É linda a definição aristotélica da *pólis* como uma “comunidade de iguais que visa aquilo que é o melhor para todos” (mas alguns são sempre “mais iguais que outros”, nos diz a experiência ordinária). Não é ainda, e sempre, em nome de uma certa igualdade, e de uma certa justiça, de um certo bem, que justificamos o ensino de filosofia? Não o fazemos em nome do desenvolvimento das capacidades de qualquer um? E esse desenvolvimento pode ser entendido até mesmo como uma necessidade? Trabalhar com a filosofia já existente, com aquilo que se reconhece em geral como sendo filosofia (e não apenas suas mais diversas teorias, doutrinas, mas também suas atitudes, o que já não é tão evidente), pensar *de certos modos e a partir do que já foi pensado*, genericamente, aprender *com a história da filosofia* é tido como uma espécie de “alfabetização cultural” indispensável para participar de algum modo, *de um modo responsável*, dessa ágora difusa que chamamos “sociedade”. Conhecer minimamente Platão, Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, Michel Foucault, Judith Butler (ou, ainda, Oswald de Andrade, Eudoro de Souza, Willem

Flusser — o que também já não é tão evidente, tamanha a dificuldade que temos de incorporar em nossos currículos pensadores e pensadoras que se encontram à margem do cânone da história da filosofia) seria equivalente a ter um aprendizado “básico” em matemática, nas ciências, nas artes. Mas por que a multidão teria algo a ver com essa *responsabilidade*, com essa participação? Não estamos, aqui, em pleno sonho iluminista de uma ampliação das luzes com vistas a um “mundo melhor”?

Essa perspectiva iluminista parece estar ancorada em pressuposições universalistas acerca do “homem” e suas questões (a justiça, o bem, o belo, a verdade, etc), mas sobretudo na ideia de que todo ser humano tenderia (ou deveria tender) *naturalmente* a aquiescê-las em seu espírito.² Se, entretanto, como defendeu Deleuze, filosofar não é algo natural, que aconteça espontaneamente, e sim algo a que somos sempre forçados por algum encontro, por um incômodo, algo exterior à própria filosofia (um *problema*, que é o horizonte onde ela se realiza), não haverá nunca garantia de que estejamos aptos a (ou desejosos de) fazê-lo. Filosofar, então, significa, em primeiro lugar, algo paradoxal: significa fazer algo para o qual ainda não sabemos se estamos preparados para fazer. Filosofar, sobretudo no contexto da escola, numa perspectiva não iluminista, não universalista, com uma multidão, com todos e qualquer um que não somos “nós”, os já iniciados nos meandros e mistérios da tradição filosófica, grega, ocidental, significa um esforço para pensar não necessariamente contra essa tradição, mas para além ou aquém dela. Situar-se aquém ou além do já pensado é criar um espaço para que pensemos juntos algo novo, ou que pensemos de modo novo o já pensado. É implicar alunos e alunas no processo. É não dar nenhum passo que não esteja ancorado num movimento que implique os próprios estudantes — um exercício que eles aceitem fazer, uma questão que eles se empenhem por debater, uma narrativa que eles demonstrem interesse por conhecer, etc.

A diferença de uma tal *aposta* com a perspectiva universalista não parece residir tanto em conteúdos ou métodos, mas antes nos pressupostos e na finalidade. Na perspectiva universalista, iluminista, por ser a reflexão que mais propriamente (mais *essencialmente*) se debruça sobre as questões mesmas “da justiça”, “da ética”, “da

² Uso aqui o termo “iluminismo” num sentido vago, associado entretanto à pressuposição precisa da perfectibilidade humana, elegendo a razão como o *próprio do homem* e como sua principal virtude. É bom lembrar que, para alguns dos ditos “filósofos iluministas”, essas pressuposições não são nada *evidentes*.

política”, etc, a filosofia deveria possibilitar que todos aqueles e aquelas que entrem em contato com ela, segundo suas condições e capacidades, se tornem pessoas *igualmente interessadas* em defender “a justiça”, “a ética”, pensando e agindo politicamente de modo consequente com esse interesse. A filosofia, segundo essa perspectiva, deve possibilitar que alunos e alunas se apropriem de um instrumental (temas, questões, argumentos, sentimentos, etc) que irá, no limite, ajudá-los a tomar uma posição mais firme e coerente no mundo, etc. Mas há ao menos dois pontos cegos nessa conjugação de filosofia, educação e política, proposta em nome dos universais da filosofia e da cidadania. O primeiro é a falácia da pressuposição de uma relação de causalidade simplista entre saber e poder: a crença de que, porque sou capaz de desvendar os mecanismos das injustiças, me torno não apenas interessado, mas, no limite, capaz de lutar contra elas, contra os abusos do poder (econômico, político, jurídico, etc), em favor da ética, etc. O segundo ponto cego está na falácia correlata da pressuposição de que quem eventualmente não se submete a esta evidência é porque não vê corretamente o problema, porque não percebe que, sem uma comunidade de iguais que visa o que é melhor para todos, a sociedade sucumbe à violência e ao ilimitado do poder da natureza, ao ilimitado da riqueza desigual. Esses dois pressupostos, tidos como *evidências*, muitas vezes se confundem com a ideia mesma de *democracia* e a relação que a filosofia guarda com esta.

Mas conceber a democracia como contenção de poderes ilimitados através de mecanismos de alternância dos governantes não significa render-se a esses pressupostos problemáticos. O trabalho de Rancière o demonstra. A democracia, segundo esse autor, não pressupõe nenhum desvelamento das engrenagens da injustiça, nem descansa na busca de um consenso em torno de uma comunidade de iguais capaz de decidir o que seria o melhor para todos. A democracia, para Rancière, é o fundamento de um poder sem fundamento (Rancière, 2014). Ela existe somente enquanto puro movimento de contenção do ilimitado do poder, afirmação de uma igualdade já dada de fato na capacidade de fala, pensamento e experiência de qualquer um, independente de saber ou posição. E mais: a democracia como afirmação da igualdade não significa a simples participação de qualquer um na governança, ela se dá somente quando a participação de não importa quem interrompe a lógica da dominação. Essa é, do meu ponto de vista, a democracia que

interessa a um ensino de filosofia não iluminista. Mas ela tampouco nos é suficiente. No dia a dia da sala de aula, e nos mais variados contextos em que a filosofia é chamada para participar pedagogicamente na construção de um coletivo capaz de se contrapor à lógica da dominação, nos interpelam também a atualidade e nosso caldo cultural nos trópicos, caldo que (como veremos ao final do texto) acredito poder qualificar de “antropófago”. Qual “atualidade” seria esta?

Sintonia com o atual: Walter Benjamin

Filosofar com os alunos e as alunas implica estar sintonizado com uma sensibilidade que os constitui ou que os atravessa de algum modo. Tal como a sociologia, a antropologia, as artes, a tradição filosófica tem um vasto repertório de teorias e atitudes com relação a essa questão. Filosofar no século XXI é saber se situar, existencialmente, praticamente, num cenário pós-moderno de disputas as mais diversas, de desejos e atenções impossíveis de serem domesticados, de múltiplas experiências e temporalidades, de violência, consumo, privilégio da imagem, do digital, crise do meio ambiente, conflitos de gênero, etc. Há um desafio, uma responsabilidade do professor para com os alunos, no que diz respeito à *atualidade*, àquilo que “faz liga” com o fluxo de todas as coisas e as experiências dos alunos, com as experiências de todos nós (as redes sociais, os modismos, a distopia, o antropoceno, as misérias, etc), que é também uma responsabilidade para com o pensamento, para com aquilo que no pensamento é modificado, transformado pela atualidade. Então, a primeira consideração importante com relação a este desafio, de “estar sintonizado com a atualidade”, com a “sensibilidade dos alunos”, é que ele não se enfrenta necessariamente (e talvez quase nunca) tratando de “temas da atualidade”, mas estando atento para (e deixando-se permear por) aquilo que há de atual no pensamento, o que constitui ou atravessa o pensamento na contemporaneidade.

Walter Benjamin resumiu, de certo modo, esse compromisso com a atualidade como sendo o compromisso político do pensador, o que ele chamou de “vontade frenética dos intelectuais de sair do estágio das eternas discussões e chegar a uma decisão a qualquer preço...” (Benjamin, 1986, p.106). Benjamin foi um marxista *sui generis*. Ele abriu novos caminhos para o marxismo, e uma de suas principais contribuições foi

a exploração de um tipo de pensamento revolucionário que, tal como nos exorta a 11ª tese sobre Feuerbach, de Marx, não seria apenas contemplativo, mas um pensamento que estaria antes atravessado ou constituído por imagens e mais de acordo com o desenvolvimento técnico industrial. No texto “O surrealismo. O último instantâneo da inteligência europeia”, Benjamin começa falando do desafio político, de forma premonitória, em 1929, pouco tempo antes da subida de Hitler ao poder, como o desafio de “organizar o pessimismo”:

...organizar o pessimismo não é outra coisa senão expulsar da política a metáfora moral e descobrir, no espaço da ação política, um espaço inteiramente construído de imagens. Tal espaço imagético já não pode ser mensurado contemplativamente. Se a dupla tarefa da inteligência revolucionária é derrubar a hegemonia intelectual burguesa e estabelecer o contato com as massas proletárias, ela falhou quase inteiramente quanto à segunda parte da tarefa, pois o contato já não pode ser estabelecido de maneira contemplativa. (idem, p.114, grifo nosso)

A mensuração imagética, revolucionária, não contemplativa, confunde-se em Benjamin com a iluminação dos pormenores. Trata-se de parte essencial de sua plataforma teórico-política, que trabalha a potência da teoria sempre a partir da atenção aos detalhes, às ruínas, ao que é relegado ao esquecimento, à história dos vencidos. Adorno chamou a atenção para essa atração de Benjamin aos “componentes petrificados, congelados ou obsoletos da cultura” (Adorno, 1998, p.228), ao seu “método microscópico e fragmentário”, onde “a menor célula da realidade (...) equivalia ao resto do mundo todo”. Para Benjamin, continua Adorno, “interpretar fenômenos de modo materialista significava menos explicá-los a partir da totalidade social do que relacioná-los imediatamente, em sua individuação, a tendências materiais e lutas sociais”. (idem, pp.232-233)

Benjamin é bastante conhecido por sua famosa tese da perda da aura, desenvolvida em textos como “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”, “Pequena história da fotografia” e nos escritos sobre Baudelaire. A perda da aura é o abandono de uma certa estrutura do olhar —onde impera o valor de culto; a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja—, mas Benjamin afirma, também, que a aura é, paradoxalmente, uma certa *radicalização* desta estrutura numa direção inesperada. A intensidade ou a força da aparição única

de uma coisa se desloca para a exploração do atlas ampliado das grandes cidades e da reprodutibilidade, na iluminação de seus contornos inconscientes, coletivos, microscópicos; uma exploração da “saudável alienação do homem com seu mundo ambiente”. Na organização pessimista de um mundo marcado pela catástrofe, pela alienação, pela reificação, a intimidade do mundo burguês fechado em seu estojo não tem mais lugar; seu espaço deve ser forçadamente transformado pela educação *política e pública*, no convívio com a “iluminação dos pormenores”.

Trata-se do aprofundamento da percepção dos mecanismos inconscientes atuantes na própria construção das imagens e que lhes dá significação e valor. A reprodutibilidade permite toda uma gama de aproximações a aspectos perceptivos, óticos, hápteis, que dizem respeito a um novo paradigma microscópico e fragmentário, que sequestra as imagens, a arte e a experiência de modo geral, transformando sua natureza. É algo que começa com o fósforo, com a técnica que possibilita, com um clique, a realização de uma tarefa complexa. O clique da câmera cinematográfica possibilita a captação da imagem do ator riscando o fósforo ou acendendo o isqueiro (é um dos exemplos que Benjamin nos dá), como um clique que se espelha em outro, ampliando nossa percepção dessa estrutura “mágica” naturalizada, possibilitando *sentir* o metal do isqueiro em nossos dedos. A reiteração de cliques no celular replica a ação de ascender o fósforo ou o isqueiro e ilumina todo o universo fragmentado nos quadradinhos das redes sociais. A reprodutibilidade amplia as sensações ao concentrar a atenção no pormenor, espelhando o universo inteiro.

Benjamin extrapola o conceito freudiano do inconsciente em uma versão materialista. Na verdade, o inconsciente é menos ótico do que háptil, tátil, contrariamente à visão, sentido quase sempre imediatamente associado à contemplação.³ A análise do fenômeno da fotografia ajuda a reconhecer essa superação do domínio da contemplação na cultura. Para Benjamin, a questão de se a fotografia é ou não arte foi uma questão rapidamente superada, sendo mais importante mostrar como a fotografia se torna paradigma para pensar a arte. A “arte como fotografia” significa, então, ampliação ou reconfiguração de nossa própria capacidade de percepção **artística, estética, sensível, do mundo, para além do aumento da *autopercepção*,**

³ ..em tempos históricos de grandes mudanças, as tarefas que se apresentam ao aparelho receptivo humano não podem ser resolvidas por meio puramente óticos, ou seja, pela contemplação. Elas só podem ser resolvidas gradualmente pela recepção tátil, pelo costume” (“A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, 2012, p.31).

percepção da nossa percepção.⁴ Isto é, a reprodutibilidade técnica possibilita pensar “a arte como fotografia” não no sentido de que a fotografia torna-se o paradigma do ato de “retratar” o que existe, como um instantâneo de nossa percepção estética, sensível; mas, antes, como *interação, construção, reconfiguração* de imagens (o que fica mais evidente com a montagem, mas também nas miniaturas e nos híbridos artísticos) e da percepção; arte como *reconfiguração da percepção* (por vezes ampliação em direção ao mínimo, não ao máximo). Essas ideias de Benjamin nos ajudam a conceber a atualidade do pensamento desde uma perspectiva ao mesmo tempo política, metafísica e estética.

Benjamin nos ajuda a calibrar nossa intervenção filosófico-pedagógica em termos de uma sensibilidade com relação ao “atual”, dentre outros aspectos, porque essa experiência do olhar na pós-modernidade se banaliza e encontra-se, de certo modo, *gasta, por assim dizer, invisibilizada* no hiperconsumo atual das imagens (assim como na música, tão importante na experiência estética ordinária da contemporaneidade). Não se trata de querer aproximar, *do exterior*, filosofia e aquilo que os jovens “curtem”, o hip-hop, as redes digitais, o facebook, etc. Trata-se de perguntar o quanto podemos nos aproximar desses conteúdos *de modo imanente*, enquanto linguagens que dizem respeito a formas de percepção e desafios políticos e existenciais. Não se trata simplesmente de valorar o uso do cinema, da música, da fotografia, dos jogos eletrônicos, como recurso pedagógico; nem de querer qualificar *de fora*, “criticamente”, as experiências estéticas ordinárias de todos, como se um verniz de teoria fosse conferir dignidade e superioridade a coisas que em si mesmas não necessariamente as têm (ou que nunca deixaram de ter). Trata-se, antes, de atentar para o que há de filosófico nessas linguagens e em suas experiências, enquanto formas diferenciadas e emancipadoras de compreensão e trabalho de expressão, de estar no mundo, para além do viés argumentativo, demonstrativo, teórico-contemplativo.

O trabalho conceitual, argumentativo, teórico, é parte indissociável de um curso de filosofia, mas ele não seria o “elemento principal”, nem sua finalidade última. Ele é parte constitutiva de um todo em que figuram também o trabalho junto à

⁴ E pouco importa que, para que isto ocorresse, a produção artística, sobretudo literária, com Zola ou Balzac, já tivesse preparado o terreno para que o cotidiano, o ordinário, o vulgar, fosse acolhido como arte, como afirma Rancière (2009). Isso em nada reduz a especificidade da potência dos novos meios de reprodução.

sensibilidade. E a dimensão imagética e estética da contemporaneidade não é apenas “tópico curricular” ou “estratégia didática” para atrair a atenção. Ela é parte constitutiva de um possível filosofar com os alunos, com as alunas. A construção efetiva de coletivos irmanados por uma sensibilidade transformadora não é uma senha para escapar a um desastre iminente das sociedades capitalistas (essa seria a perspectiva iluminista da qual queremos fugir), mas é um elemento fundamental para uma conjugação entre filosofia, ensino e política capaz de romper com os círculos da dominação social. Pelo menos, é nesta direção que entendo essas aparentemente obscuras ideias que Benjamin apresenta ao final do texto sobre o surrealismo:

O coletivo também é corpo. E o corpo que ele ganha através da organização técnica só pode ser criado, em toda sua realidade política e objetiva, naquele espaço imagético que se nos torna familiar graças à iluminação profana. Somente quando na realidade corpo e espaço imagético se interpenetrarem tão profundamente que toda tensão revolucionária se transforme em inervação corporal coletiva, e toda inervação corporal do coletivo se transforme em descarga de energia revolucionária, só então a realidade terá superado a si própria... (Benjamin 1986, p.115)

Heranças do corpo antropofágico

O que significa, para a filosofia, dizer que esse nosso corpo coletivo é também africano e indígena? Não se trata, obviamente, apenas de uma exigência legal, de fato sancionada no Brasil em 2008 (lei 11.645, que institui o ensino de histórias e culturas afrobrasileiras e indígenas na educação básica). É necessário entender o que essa exigência legal importa para a filosofia, para o seu ensino na educação básica. Trata-se da necessidade de uma experimentação *corpo a corpo*, tal como ensaiou Oswald de Andrade, com os limites da linguagem e do pensamento compreendidos e exercitados desde padrões “europeus” ou “ocidentais”.

Em *Caetés*, romance de estreia de Graciliano Ramos, de 1933, o narrador e personagem, João Valério, que pretendia escrever um livro sobre os índios, desabafa:

*Também aventurar-me a fabricar um romance histórico sem conhecer história!
Os meus caetés não têm verossimilhança, porque deles apenas sei que existiram,*

andaram nus e comiam gente. Li, na escola primária, uns carapetões interessantes no Gonçalves Dias e no Alencar, mas já esqueci quase tudo. (...) Caciques. Que entendia eu de caciques?

Pode-se muito bem interpretar essa passagem como uma crítica ácida, irônica, a toda uma plataforma literária e cultural de fins dos anos 1920 e início dos anos 1930, em que a revalorização da figura do índio foi a tônica de muitos escritores e intelectuais, à esquerda e à direita. O mesmo talvez se possa dizer, ainda hoje, de qualquer tentativa de resgate da cultura indígena como horizonte de compreensão da nossa situação americana: o que entendemos nós de caciques? Mas essa seria uma forma equivocada de levar em conta o nosso “enraizamento tropical”, quando do desafio de filosofar *no Brasil* ou na América do Sul. Essa forma parece prevalecer até mesmo em leituras positivas da antropofagia que privilegiam a questão da devoração como metáfora da apropriação da “cultura européia”, a partir do mote oswaldiano “só me interessa o que não é meu”. A armadilha aqui está em transformar em quase nada o gesto antropófago, congelando o paradoxo do escritor modernista que elege como “sua” uma cultura que lhe é alheia, a indígena, e como “outra” essa cultura européia que tão bem lhe constitui.

Contudo, o “índio tecnizado” não significa qualquer idealização da “apropriação” de aspectos da cultura indígena num mundo tecnizado. Em Oswald, a relação entre centro e periferia, entre a cultura européia que nos constitui e a herança indígena para a qual pouco atentamos é antes uma relação de guerra, conflito e reinvenção. Não se trata simplesmente de filtragem do alheio, nem muito menos de “síntese” ou visão idílica de uma possível harmonização entre o mundo tecnológico e o primitivo. Trata-se, antes, de uma *reconstrução*, de uma *reinvenção* de atitudes, valores, em que elementos culturais indígenas são conjugados com elementos modernos, constituindo enigmas, gestos extremados de crítica a aspectos autoritários e opressores da cultura ocidental. Ao menos cinco elementos (todos eles diretamente correlacionáveis com a perspectiva filosófica benjaminiana)⁵ se conjugam, em sentido preciso, na obra de Oswald: o matriarcado — crítica ao patriarcado; uma ideia de sociedade regida pelo signo da alegria e da espontaneidade, contra o convencionalismo e a pompa; o comunismo como experiência surrealista (“Já tínhamos o comunismo. Já tínhamos a língua surrealista”); a técnica como elemento

5 Cf. Ceppas 2018.

emancipador na arte, de modo geral (rádio, cinema, arquitetura), e na literatura em especial: novas linguagens: a "ingenuidade construtiva"; um experimentalismo linguístico-cognitivo: linguagem "sem fundo", pura superfície, metonímica, paratática, icônica.

Fernando Gerheim precisa este quinto ponto, como o aspecto mais radical do experimentalismo literário de Oswald:

O significado desliza pela superfície da frase sem penetrá-la, em parte como consequência do recurso à metonímia, que atua por contigüidade, descrevendo as coisas por suas qualidades concretas. As palavras são, em vez de símbolos, ícones"(Gerheim 1999, p.37)

Partindo das relações entre linguagens oral, escrita e imagética, Oswald opõe uma "composição cinematográfica do pensamento" (*Roteiros! Roteiros!*) à tese de um "sentido transcendente" do texto. Segundo esta tese mais do que tradicional (a mais inextrincável das premissas de toda a metafísica ocidental, como mostrou Derrida: o fonologocentrismo), apesar do texto poder ser aceito como polissêmico, sua leitura pressupõe sempre a busca da explicação "a mais correta". Enquanto cena, ao contrário, o texto se presta antes ao saborear e à digestão, contra "as ideias", a favor do sinais.

Somos concretistas. As idéias tomam conta, reagem, queimam gente nas praças públicas. Suprimamos as idéias e as outras paralisias. Pelos roteiros. Acreditar nos sinais, acreditar nos instrumentos e nas estrelas (Manifesto antropófago, Oswald 1972)

É a própria noção de texto que se modifica, se alarga. Tudo é texto, dirá mais recentemente Derrida. Tal como Benjamin, Oswald estava interessado sobretudo em um curto-circuito estético, político e erótico, onde a superação possível das opressões é também, e essencialmente, uma revolução da linguagem, da sensibilidade e das relações afetivas. O elemento indígena e também o africano, com tudo o que carregam de mitológico, ritualístico, e também de brincalhão, dionisíaco, nos projetam esse sentimento de alteridade crítica radical no interior

mesmo de nossa cultura. Eles carregam, acima de tudo, uma dimensão guerreira, de desafio e percepção da natureza radicalmente conflitiva das tensões que atravessam as antinomias de uma sociedade tão desigual e violenta, como é a sociedade brasileira. Oswald sempre se indispôs contra toda leitura harmonizadora da realidade nacional. Ao mesmo tempo, ele buscava incessantemente a superação através de uma iluminação estética, coletiva e catártica. O bom humor, a alegria como prova dos nove.

O que pode significar ensinar filosofia no ensino médio numa sociedade como a brasileira? “Preparar para a cidadania”? Apresentamos, acima, elementos que nos ajudam a rever, repensar alguns aspectos que acreditamos centrais no debate sobre o tema. Em primeiro lugar, se admitimos que filosofia e democracia são termos indissociáveis, é preciso repensá-los de modo radical, partindo do princípio que suas tensões não se resolvem apenas com mais e melhor “esclarecimento”. Duas dimensões essenciais do debate foram chamadas a comparecer: a questão da relação entre filosofia e *atualidade*, com o auxílio de Walter Benjamin, e a questão de uma possível apropriação da herança indígena na cultura americana, através do projeto antropofágico de Oswald de Andrade, enquanto plataforma teórica e cultural que nos ajudaria a reconhecer e ultrapassar os limites de uma “formação escolar e filosófica europeia”, limites que podemos identificar no reforço de concepções de mundo, dos seres humanos e da sociedade baseadas na identidade e no suposto universal do homem branco europeu.

Levar em conta esses elementos, hoje, como horizonte de sentido do filosofar com a multidão, nos trópicos, significa um imenso desafio. Estamos vivendo, novamente, um momento de tensionamento político, onde algumas das forças mais reacionárias da sociedade se unem, em nome da garantia dos privilégios de uma elite com a qual se identificam, sob pretexto do combate à corrupção, dentre outras coisas, para reverter o pouco avanço social possível de ser alcançado por uma coalizão política para lá de moderada, em grande parte também conservadora. Não é a primeira nem a segunda vez que isto acontece em nossa história. Momentos como esse sempre escancaram o nível de irracionalidade e de violência que marcam a elite brasileira, patrimonialista, patriarcal e preconceituosa, mas que também estão refletidas em traços conservadores da cultura popular. Filosofar com a multidão é estar disposto a enfrentar esses enormes obstáculos, com o máximo possível de alegria e espírito guerreiro, visando uma convivência mais solidária, plural e generosa.

Referências

Adorno, T. (1989). *Sobre Walter Benjamin*, Madrid: Editorial Catedra.

Andrade, O. (1970). *Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias*, Obras Completas 6, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Benjamin, W. (1986). "O surrealismo. O último instantâneo da inteligência européia", in *Documentos de cultura, Documentos de Barbárie*, São Paulo: Cultrix.

Benjamin, W. (2012). "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", Rio de Janeiro: Contraponto.

Ceppas, F. (2018). *Afinidades entre os outsiders Walter Benjamin e Oswald de Andrade*, *Cadernos Walter Benjamin* nº 20.

Gerheim, Fernando. (1999). *Oswald de Andrade: de capa a colofão*, *Escrita, revista de pós-graduação em Letras da PUC-Rio*, Rio de Janeiro, nº4, jan'/jun, p.37.

Rancière, J. (2003) *Aux Bords du Politique*. Paris : Folio. Rancière, J. (2009) *A partilha do sensível*, São Paulo: Ed. 34. Rancière, J. (2014) *O ódio à democracia*, São Paulo: Boitempo.

Vernant, Jean-Pierre. (1986) *As Origens do Pensamento Grego*, São Paulo: Difel.

Planejamento do ensino de Filosofia: entre a normatividade e a prática pedagógica

Planning for philosophy teaching: between normativity and the pedagogical practice

Marcio Danelon¹

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Mauro Sérgio Santos da Silva²

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil



Recepción: 18 de julio del 2018

Evaluación: 30 de agosto del 2018

Aceptación: 4 de diciembre del 2018

¹ Doutor em filosofia da educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Email: marcio.danelon@ufu.br

² Mestre em filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia. Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (doutorando). Professor na rede municipal de ensino de Uberlândia. Email: mauro.filos@hotmail.com

Resumo:

Este artigo tem por objetivo investigar as relações e interfaces entre as políticas públicas para o ensino de Filosofia e as práticas do professor de Filosofia nas escolas de ensino médio. Objetivamos, notadamente, analisar três documentos reguladores do ensino de Filosofia, a saber, as Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia (Ministério da Educação), o Currículo Básico Comum de Filosofia (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) e as Diretrizes Gerais da Disciplina de Filosofia (Universidade Federal de Uberlândia), observando as influências desses documentos no plano de ensino dos professores de filosofia das escolas públicas da região de Uberlândia/Minas Gerais. Assim, queremos saber em qual instância esses documentos oficiais administram as práticas pedagógicas dos professores de filosofia. Para isso, a metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica e documental que nos permitiu chegar a conclusão de que há um excesso de documentos reguladores do ensino de filosofia no Estado de Minas Gerais.

Palavras-chave: Educação média; Ensino de filosofia; Escola; Políticas públicas na educação.

Abstract:

This article aims to research the relationships and interfaces between public politics for philosophy teaching and the practices of the teacher of philosophy in high school institutions. We target, notably, to analyze the three regulatory documents for philosophy teaching, as far as we know, the National Curricular Orientations of Philosophy (Ministry of Education), the Common Basic Curriculum of Philosophy (Education Office of Minas Gerais) and the General Command of the Discipline of Philosophy (Federal University of Uberlandia). By watching the influence of these documents in the field of teaching of the teachers of philosophy in the public schools within the region of Uberlandia (Minas Gerais). Thus, we want to know in which instance of these official documents is managed the pedagogical practices of the teachers of philosophy. The employed methodology was a bibliographic and documental revision that allowed us to achieve a conclusion that there is an excess of regulatory documents for teaching philosophy in the state of Minas Gerais.

Key-word: high school, philosophy teaching, school, public policies in education.

Planeación de la enseñanza de Filosofía: entre la normatividad y la práctica pedagógica

Resumen:

Este artículo tiene por objetivo investigar las relaciones e interfaces entre las políticas públicas para la enseñanza de Filosofía y las prácticas del profesor de Filosofía en las escuelas del bachillerato. Objetivamos, notablemente, analizar tres documentos reguladores de la enseñanza de Filosofía, a saber, las Orientaciones Curriculares Nacionales de Filosofía (Ministerio de Educación), el Currículo Básico Común de Filosofía (Secretaría de Estado de Educación de Minas Gerais) y las Directrices Generales de la Disciplina de Filosofía (Universidad Federal de Uberlândia), observando las influencias de esos documentos en el plano de enseñanza de los profesores de filosofía de las escuelas públicas de la región de Uberlândia (Minas Gerais). Así, queremos saber en cuál instancia esos documentos oficiales administran las prácticas pedagógicas de los profesores de filosofía. Para eso, la metodología empleada fue la revisión bibliográfica y documental que nos permitió llegar a conclusión de que hay un exceso de documentos reguladores de la enseñanza de la filosofía en el Estado de Minas Gerais.

Palabras clave: Educación media, enseñanza de la filosofía, escuela, políticas públicas en educación.

Planification de l'enseignement de Philosophie : entre la normativité et la pratique pédagogique

Résumé

Cet article a comme but principale, investiguer les relations et interfaces parmi les politiques publiques pour l'enseignement de Philosophie et les pratiques de l'enseignant de philosophie aux écoles secondaires. Nous objectivons de pouvoir analyser trois documents régulateurs de l'enseignement de Philosophie, c'est-à-dire : Les Orientations Curriculaires Nationales de Philosophie (Ministère d'Éducation), le Curriculum Basique Commun de Philosophie (Secrétariat d'État d'Éducation de Minas Gerais) et les Directrices générales de des Disciplines de Philosophie (Université Fédéral d'Uberlândia), en regardant les influences de ceux documents dans l'environnement d'enseignement des enseignants de philosophie des écoles publiques de la région d'Uberlândia (Minas Gerais). Donc, nous voulons savoir dans quel séjour ces documents officiels administrent les pratiques pédagogiques des professeurs de philosophie. Pour y arriver, la méthodologie utilisée a été la révision bibliographique et documentaire, ces outils nous ont permis de conclure qu'il y a un excès de documents régulateurs de l'enseignement dans l'État de Minas Gerais.

Mots-clés : Enseignement secondaire, enseignement de la philosophie, école, politiques publiques en matière d'éducation.

1-) Situando um problema

A prática do professor de filosofia no Brasil, assim como em outros países, é norteada por documentos e projetos pensados e produzidos em diversos níveis institucionais. Tratam-se das chamadas propostas, orientações ou diretrizes curriculares para a disciplina de Filosofia ministrada, sobretudo, no ensino médio, que, além de apresentarem uma concepção de Filosofia com sua justificativa na formação dos jovens, de discutirem o lugar da Filosofia nos currículos do ensino médio, de elencarem objetivos e discutirem os tipos e formas de material didático, de refletir e, em alguns casos, propor formas de avaliação em Filosofia, estes documentos estipulam conteúdos de filosofia a serem ensinados pelo professor de filosofia.

Nesta sorte, o problema norteador deste texto centra-se na emergência da pergunta pela identidade do professor de Filosofia. Em que consiste a sua prática pedagógica em uma sala de aula definitivamente administrada por diferentes documentos oficiais reguladores? Neste caso, especificamente, analisaremos a atividade do professor de Filosofia que desempenha a docência em escolas ligadas à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE/MG), e que se depara, necessariamente, com pelo menos três documentos normativos de sua prática pedagógica e que definem conteúdos de filosofia a serem ensinados nas escolas de nível médio, a saber: *As Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia* (documento de âmbito Federal e produzido pelo Ministério da Educação); *Currículo Básico Comum de Filosofia* (documento de âmbito estadual e produzido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais) e as *Diretrizes Gerais da disciplina de Filosofia para o processo seletivo da Universidade Federal de Uberlândia* (documento de âmbito regional e produzido pela Universidade Federal de Uberlândia).

Como são três documentos distintos, conforme veremos, e três documentos balizadores de avaliação a que o aluno do ensino médio estará submetido (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – cujo documento balizador desta avaliação é *As Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia*; o vestibular da Universidade Federal de Uberlândia, cujo documento balizador dessa avaliação é as *Diretrizes Gerais da disciplina de Filosofia para o processo seletivo da Universidade Federal de Uberlândia*; e Programa de Avaliação da Educação Básica - PROEB/Minas Gerais - cujo documento

balizador é *Currículo Básico Comum de Filosofia*), o problema que levantamos é quanto à forma de organização do plano de ensino do professor de filosofia. Em qual documento ele se orientará na elaboração de seu plano de ensino? Como atender, com conteúdos específicos, a três avaliações distintas que seus alunos se submeterão? Quais critérios o professor adotará na seleção dos conteúdos em seu plano de ensino?

2-) Documentos normatizadores da disciplina de filosofia no ensino médio

2.1-) Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias

As Orientações Curriculares do Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias – de Filosofia (doravante OCN/Filosofia), foram produzida em 2006 pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, num ambiente em que a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no ensino médio e o modelo do Enem como forma de ingresso no ensino superior das Universidades Federais ainda se configuravam enquanto projetos. Tem como objetivo fundante “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (OCN/Filosofia, 2008, p. 05). Trata-se de um documento que revisita os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (doravante PCN/Filosofia de 1999). Particularmente, destacamos as reflexões em torno de uma definição de Filosofia, da justificação do caráter formativo inerente a ela, dos objetivos da disciplina de Filosofia no ensino médio e, enfim, das competências³ e habilidades desejadas ao educando com essa disciplina. Inova, de outra forma, ao trazer uma discussão, espinhosa, em torno da metodologia para o ensino de Filosofia.

Quanto ao tópico *conteúdos de Filosofia* (objeto de nossa reflexão neste texto), este documento, à luz do objetivo das OCN, de se constituir numa alternativa orientadora da prática docente em sala de aula, emerge enquanto cultura material que pode ser utilizada pelo professor na elaboração do planejamento de sua disciplina, configurando num esforço de aproximação das políticas pública de educação com

³ A despeito de todas as oscilações semânticas do termo, das muitas diatribes educacionais e políticas, que conflagraram as concepções curriculares do final do século passado e na primeira década do século atual, o conceito 'competência' ingressou, progressivamente, nos discursos sobre currículo. Promovido por agências e uniões internacionais, o termo firmou-se como o novo paradigma curricular de muitos sistemas de educação (CHIZZOTTI, 2012, p. 432).

o chão da escola. Assim, a eleição de conteúdos de Filosofia presentes nas OCN/Filosofia circunscreve nesse ideário de ser material orientador para o professor. A eleição de conteúdos de Filosofia presente nas OCN/Filosofia não apresenta a mesma extensão e densidade teórica e reflexiva dos PCN+/Filosofia. Ao contrário, é mais sintético, constituindo-se numa lista de trinta itens possíveis de serem desenvolvidos pelo professor de Filosofia em seu plano de ensino:

Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;

validade e verdade; proposição e argumento;

falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;

quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; tabelas de verdade; cálculo proposicional;

filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;

teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;

a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;

a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;

conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;

verdade, justificação e ceticismo;

o problema dos universais; os transcendentais;

tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;

teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;

a teoria das virtudes no período medieval;

provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;

teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método;

vontade divina e liberdade humana;

teorias do sujeito na filosofia moderna;

o contratualismo;

razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;

éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;

idealismo alemão; filosofias da história;

razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;

crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;

fenomenologia; existencialismo;

Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;

marxismo e Escola de Frankfurt;

epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica; Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

Neste documento, os motivos justificadores para tal elenco de conteúdo “[...] tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia para o ensino médio”. (OCN/Filosofia, 2006, p. 34).

Em outras palavras, a concepção de prática docente do professor inerente a OCN/Filosofia defende um paralelismo intrínseco entre os conteúdos de formação (ensino superior) e os conteúdos de ensino e atividade profissional (ensino médio). Emerge, neste documento, de fato, uma visão de que o ensino médio se constitui num espelho do ensino superior, ou seja, uma simetria entre os conteúdos da licenciatura em Filosofia e a formação em ensino médio.

A OCN/Filosofia (2006, p. 37) defende, reiteradamente, a necessidade de “[...] manter a centralidade do texto filosófico (primário de preferência)”, essa simetria é reforçada pelo uso comum do material bibliográfico, a saber, os textos clássicos da Filosofia. A OCN/Filosofia peca, então, por não qualificar os conteúdos de Filosofia às especificidades de idade, de interesse e de objetivos que há na formação universitária e na formação básica. Apesar de apoiar uso de material distinto nas aulas de Filosofia ⁴no ensino médio a OCN/Filosofia, ao justificar a formação acadêmica do professor como critério para a eleição de conteúdos de Filosofia no ensino médio e ao propor a centralidade nos clássicos de Filosofia como material didático, entende, de fato, que o ensino de Filosofia em nível médio é uma versão simplificada ou reduzida do ensino de Filosofia em nível superior, apesar de fazer essa ressalva⁵.

A lista de conteúdos propostos na OCN/Filosofia segue a proposta de um ensino de Filosofia historiográfico, centrado no texto clássico da Filosofia. Porém, um olhar mais atento a esses argumentos da centralidade na história da Filosofia leva-nos a dúvidas na fé apregoada no ensino de Filosofia centrado na história da Filosofia tal qual é apresentada neste documento. Observando a lista de conteúdos propostos na OCN/Filosofia não é possível perceber uma estrutura histórica para o leque a conteúdos propostos (OCN/Filosofia, 2006, p. 27).

Há, de fato, uma defesa do eixo historiográfico no ensino de Filosofia, mas os conteúdos propostos na OCN/Filosofia não formalizam uma concepção de ensino de Filosofia centrado no eixo da história da Filosofia. Os conteúdos propostos na OCN/Filosofia que, conforme reza o documento, devem inspirar o professor na elaboração de seu plano de trabalho, parecem muito mais uma miscelânea de

4 Garantidas as condições teóricas já citadas, é desejável e prazerosa a utilização de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, trabalhos sobre outras formas de textos”. (OCN/Filosofia, 2006, p. 38)

5 [...] evitar posições extremadas, que, por exemplo, (i) nos fariam transpor para aquele nível de ensino (médio) uma versão reduzida do currículo de graduação...”. (OCN/Filosofia, 2006, p. 38)

temas/problemas/assuntos que, necessariamente, encontrariam moradia na história da Filosofia do que uma proposta clara de um ensino de Filosofia que tem na História da Filosofia o seu eixo.

2.2-) Currículo Básico Comum/Filosofia do Estado de Minas Gerais

O documento Currículo Básico Comum/Filosofia (doravante CBC/Filosofia) é um documento oficial produzido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Os CBCs de diferentes disciplinas tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio objetivam

[...] Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho. (CBC, s/d, p. 09: apresentação da Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais)

Trata-se de um documento norteador da prática pedagógica do professor, uma vez que será tomado como base para as avaliações de desempenho dos professores e de aprendizagem dos alunos. Sobre isso, destaca-se que o Currículo Básico Comum estabelece objetivos e metas a serem atingidos pelos professores, bem como propõe conteúdos para cada disciplina do ensino fundamental e médio. Apresenta-se, de fato, enquanto um documento mais incisivo e diretivo na prática do professor. Todos esses elementos – conteúdos, metas e objetivos – serão objetos de avaliação promovida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (CBC, s/d, p.09).

O CBC/Filosofia parte e dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais/Filosofia e as Orientações Curriculares Nacionais/Filosofia. Apresenta, neste caso, pontos de confluência bastante específicos, dentre eles, o destaque para a importância do uso de texto filosófico em sala de aula, a necessidade de formação filosófica do professor de Filosofia, a defesa no desenvolvimento das competências da argumentação, escrita e reflexão. No CBC/Filosofia, por outro lado, o objetivo da

disciplina de Filosofía no ensino médio constitui na “[...] ampliação do horizonte cultural do estudante, que tomará conhecimento de um aspecto fundamental da tradição ocidental, ou seja, o legado dos grandes pensadores”. (CBC, s/d, p. 11), não fazendo menção, portanto, ao ideário de formação cidadã ao estudante do ensino médio.

A proposta de conteúdos de Filosofia para o ensino médio, exposta no CBC/Filosofia, diferentemente das OCN/Filosofia, determina que o conteúdo curricular apareça organizado a partir de temas, pois acredita “[...] que essa estratégia pode facilitar a tarefa de retomada da tradição de uma maneira indagadora e adequada ao seu público alvo”. (CBC/Filosofia, s/d, p. 12) Apesar dessa diferença, o CBC/Filosofia destaca a importância da História da Filosofia, na medida em que defende que os temas filosóficos propostos enquanto conteúdos sejam tratados historicamente, abordados a partir da história da Filosofia (CBC/Filosofia, s/d, p. 13). Os conteúdos de Filosofia no CBC/Filosofia são construídos da seguinte forma:

-Campos de Investigação: Ser Humano; Agir e Poder; Conhecer.

-Temas: são identificados no interior de cada campo de investigação e se constituem propriamente em objetos de tratamento e reflexão filosófica na disciplina de Filosofia no ensino médio. (CBC/Filosofia, s/d, p. 14)

Conceitos: para cada tema de cada campo de investigação são associados conceitos, que se constituem em instrumentos de pensamento que definem e delimitam o tema. (CBC/Filosofia, s/d, p. 14)

Isso posto, o CBC/Filosofia, apresenta da seguinte forma a lista de conteúdos de Filosofia para subsidiar o trabalho do professor:

1. Ser humano

- 1.1. Natureza e cultura
- 1.2. Corpo e psiquismo

2. Agir e poder

- 2.1. Os valores
 - a. Ser e dever ser
 - b. Universalidade e relatividade dos valores
- 2.2. Liberdade e determinismo
- 2.3. Indivíduo e comunidade
 - a. Conflito
 - b. Lei e justiça

3. Conhecer

- 3.1. Verdade e validade
- 3.2. Tipos de conhecimento
 - a. A emergência da filosofia
 - b. Filosofia e outros saberes
- 3.3. A racionalidade científica
 - a. Teoria e experiência
 - b. Objetividade e Verdade

O documento expõe duas justificativas para a escolha dos temas propostos: "a prática já sedimentada no ensino de Filosofia atualmente em curso, e que se encontra de certo modo refletida nas diversas publicações de nível introdutório hoje existentes [...] a necessidade de renovação dessa prática, introduzindo temas relevantes atual e, principalmente, indicando, na Bibliografia, os textos filosóficos vinculados aos temas propostos" (CBC/Filosofia, s/d, p. 14). Enquanto as OCN/Filosofia tomavam, conforme vimos, a formação superior em Filosofia do professor como critério para

a escolha dos conteúdos de Filosofia propostos, numa tentativa de assimetria entre a formação e a prática profissional, o CBC/Filosofia toma, em essência, a produção literária de Filosofia disponível no mercado (livros didáticos, introdutórios e clássicos de Filosofia, além de coleções temáticas) como critério para construir uma proposta de conteúdos de Filosofia para o ensino médio.

Observemos, por fim, que os conteúdos propostos estão bastante delimitados e organicamente organizados. Sobre isso destaquemos, (i) que a própria estrutura do conteúdo sugerido no CBC/Filosofia para a disciplina de Filosofia no ensino médio tem o formato de um plano de trabalho para o professor, com a definição de grandes áreas, de temas e subtemas; (ii) que o documento elenca uma série de questões/ problemas “relacionadas aos temas que podem servir de ‘porta de entrada’ para o tratamento” (CBC/Filosofia, s/d, p. 15) filosófico do professor durante as aulas; (iii) que apresenta uma extensa lista de textos que podem ser utilizados como material didático pelo professor (CBC/Filosofia, s/d, p. 26-37); (iv) que, por fim estabelece princípios norteadores para a prática do professor e parâmetros fundamentais para orientar o debate em torno da avaliação em Filosofia (CBC/Filosofia s/d, p.15-16). Assim, este documento da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais praticamente se constitui num plano de curso para o professor aplicar em suas aulas de Filosofia no ensino médio.

2.3-) Diretrizes Gerais da Disciplina de Filosofia: Vestibular/Universidade Federal de Uberlândia

A Universidade Federal de Uberlândia, através de sua Diretoria de Processo Seletivo, divulga, em todo processo seletivo de ingresso no ensino superior da universidade, o documento intitulado “Diretrizes Gerais” de cada disciplina que compõe as provas de ingresso. Esse documento é elaborado nos Departamentos de origem das disciplinas presentes no processo seletivo. As Diretrizes Gerais da disciplina de Filosofia (doravante Diretrizes Gerais/UFU) foram elaboradas pelo Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia, ouvido os professores de Filosofia da rede pública e privada de ensino médio de Uberlândia e região, ligados a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia(SER/MG).

Para as Diretrizes Gerais/UFU, o objetivo da Filosofia no ensino médio é possibilitar ao estudante acesso ao legado cultural da Filosofia, conforme lemos nesse documento: “reabilitação da filosofia tem como objetivo contribuir com a restituição do rigor do pensamento e com a formação de um repertório cultural mais crítico, que saliente momentos marcantes do pensamento ocidental e das instituições construídas no seu contexto”. (Diretrizes Gerais/UFU, s/d, p. 01) O repertório cultural e a compreensão dos momentos marcantes do pensamento ocidental, enquanto objetivos da disciplina de Filosofia no ensino médio, reflete uma concepção historicista de ensino de Filosofia, uma vez que o seu legado cultural tem na História da Filosofia seu lugar privilegiado. Compreende-se, então, o caráter conteudista e informativo dos conteúdos de Filosofia como premissa para uma formação do “espírito crítico” do aluno (Diretrizes Gerais/UFU, s/d, p. 01).

De acordo com as Diretrizes Gerais/UFU, os conteúdos de Filosofia deverão ser abordados em duas seções: (i) o conhecimento (lógica, metafísica, teologia e teoria do conhecimento) e (ii) a ação (ética e política). Cada uma dessas seções está dividida, por sua vez, em eixos temáticos. Nesse caso, a seção do Conhecimento está subdividida em três eixos temáticos e a seção da Ação, em dois eixos temáticos. É nos eixos temáticos que As Diretrizes Gerais/UFU revelam uma concepção historicista de ensino de Filosofia, na medida em que cada eixo demarca um período histórico da Filosofia e elenca, de forma cronológica, os conteúdos programáticos do eixo temático, conforme segue abaixo:

O CONHECIMENTO: EIXO TEMÁTICO 01 – A FILOSOFIA GREGA

No eixo temático a Filosofia Grega, em um primeiro momento, procurar-se-á apresentar aos estudantes a especificidade histórica do surgimento da Filosofia na Grécia Antiga. Com isso também, será possível mostrar a demarcação própria da Filosofia ante outros saberes, sobretudo o pensamento mítico. Em um segundo momento, os estudantes serão apresentados, a partir de textos dos próprios filósofos, aos problemas que compuseram uma tradição filosófica no pensamento antigo. Nesse sentido, o embate entre o mobilismo de Heráclito e o imobilismo de Parmênides, bem como a possível síntese dos dois realizada por Platão, são exemplares de soluções diversas dadas a um problema central para gregos. Por fim, a partir da crítica de Aristóteles a Platão, será possível analisar as condições, segundo as quais se constitui, mesmo sobre o Ser, o saber de uma ciência, sempre a partir das quatro causas. Além disso, será possível fornecer aos estudantes as regras próprias do pensamento formal, a fim de que eles, com a Lógica, compreendam as regras a que qualquer raciocínio deve se submeter.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1.1. O significado do termo filosofia

- O nascimento da filosofia
- O surgimento da polis
- O espanto

1.2. Pré-socráticos

- Parmênides: imobilidade do ser e aparência
- Heráclito: eterno fluxo, multiplicidade e unidade

1.3. Sócrates

- O oráculo de Delfos e o julgamento
- Ironia, aporia e maiêutica: ética e conhecimento

1.4. Platão

- A alegoria da caverna
- A relação entre o sensível e o inteligível
- Reminiscência e conhecimento
- O ideal da política: o rei filósofo

1.5. Aristóteles

- Metafísica
- As cate- glorias:
- substân-
- cia e aci-
- dentes
- Teoria das quatro causas
- Noções de lógica
- Proposição: verdade e falsidade
- O silogismo: termos, premissas e Validade

Na sequência da seção Conhecimento das Diretrizes Gerais/UFU, o eixo temático 02 trata da Teoria do Conhecimento no Período Medieval, com o conteúdo programático destacando a patrística, a escolástica e Tomás de Aquino. E o eixo temático 03 aborda a Teoria do Conhecimento na Modernidade, com o conteúdo programático destacando Descartes, Hume e Kant. Na seção da Ação, temos o eixo temático 04, que trata da Política, e nos conteúdos programáticos destacam-se Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel e Marx. Finalmente ainda na seção da Ação, os conteúdos de Filosofia das Diretrizes Gerais/UFU se encerram com o eixo temático 05, que trata da Ética, com o conteúdo programático para Aristóteles, Kant, Nietzsche e Sartre. Todos esses eixos temáticos seguem o mesmo modelo acima reproduzido.

As Diretrizes Gerais/UFU definem, de forma bastante pontual, conteúdos específicos de Filosofia que tem na História da Filosofia seu eixo. Cabe também salientar que acompanha os conteúdos programáticos, em uma coluna à direita do documento, com o título de “Nível de exigência”, uma espécie de roteiro de ensino para o professor e de estudo para o aluno do ensino médio. Nesta feita, salientamos que o documento Diretrizes Gerais/Filosofia tem, tal qual o documento CBC/Filosofia, o formato de um plano de ensino que pode ser, via de regra, transposto simetricamente para a sala de aula do ensino médio.

3-) Os documentos reguladores e o planejamento do ensino de filosofia nas escolas estaduais da superintendência regional de ensino de uberlândia (sre-mg)

Até aqui, fizemos uma análise dos três documentos que apresentam propostas de conteúdos e abordagem de Filosofia para subsidiar o professor na elaboração de seu plano de trabalho. Cada proposta tem uma abrangência territorial - do regional ao nacional - e uma visada singular do papel da Filosofia no ensino médio - que vai, por sua vez, da socialização do legado cultural da Filosofia até seu papel eminentemente formador do educando para o exercício da cidadania, passando pela aquisição de competências e habilidades da percepção, problematização, reflexão, conceituação e argumentação.

Os três documentos se diferenciam notadamente no papel e finalidade da Filosofia no ensino médio, na concepção de ensino de Filosofia, no tipo de abordagem e nas sugestões de conteúdos. Apesar de divergirem entre si, são realidades presentes na escola e estão diante do professor. Assim, na elaboração do plano de trabalho, esses três documentos emergem como norteadores para a prática do professor de Filosofia. Nesta direção, analisaremos, a seguir, a influência destes na produção dos planos de ensino⁶ dos professores de filosofia de escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE-MG)⁷.

⁶ Foram estimulados a contribuir com o presente estudo 30 (trinta) professores de filosofia que atuam em escolas públicas e privadas de municípios pertencentes à microrregião do Triângulo Mineiro, solicitando a disponibilização de seus respectivos planejamentos ou planos anuais. Obtivemos dez (10) devolutivas que se constituem, porquanto, no objeto desta análise.

⁷ A Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia possui 31 (trinta e uma) escolas estaduais com ensino médio e, portanto, o ensino de filosofia, conforme: <http://sreuberlandia.educacao.mg.gov.br> e Educacenso de 2017. Obtivemos o plano de dez professores, o que equivale a aproximadamente um terço do modelo de escola pretendido.

A partir da leitura e análise dos planos de ensino colhidos discorreremos acerca do tipo de abordagem adotada e da influência, nos mesmos, de postulados constantes das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Filosofia (OCN/Filosofia), do Currículo Básico Comum para o Ensino de Filosofia (CBC/Filosofia) em Minas Gerais e das Diretrizes Gerais da Filosofia do Vestibular da Universidade Federal e Uberlândia (Diretrizes Gerais/UFU).

3.1-) Planos de Ensino de Filosofia na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia- MG

Vejam os quadros, a seguir, elementos extraídos da leitura e análise dos planos de ensino de professor de filosofia em escolas de ensino médio da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. No primeiro quadro, destacamos a presença dos três documentos nos mesmos. No outro, transpomos a seleção e organização dos conteúdos.

Quadro 01. A presença dos documentos reguladores atinentes ao ensino de filosofia nos 10 (dez) planos analisados por este estudo.

Planos	Estrutura do planejamento	Tipo de abordagem da seleção e/ou organização de conteúdos	Citação direta ou indireta das OCN-Filosofia	Citação direta ou indireta do CBC-Filosofia (MG)	Citação direta ou indireta das Diretrizes para a Filosofia do vestibular da UFU.	Documento predominante na organização e/ou seleção dos conteúdos
Plano 01	Eixos Temáticos	Histórica	Sim	Sim	Não	Diretrizes Gerais/UFU
Plano 02	Eixos Temáticos	Histórica	Sim	Sim	Não	Diretrizes Gerais/UFU
Plano 03	Eixos Temáticos	Histórica	Não	Sim	Não	Diretrizes Gerais/UFU

Plano 04	Eixos Temáticos	Histórica	Não	Sim	Não	Diretrizes Gerais/UFU
Plano 05	Eixos Temáticos	Histórica	Não	Sim	Não	Diretrizes Gerais/UFU
Plano 06	Eixos Temáticos	Histórica	Sim	Sim	Não	Diretrizes Gerais/UFU
Plano 07	Eixos Temáticos	Histórica	Sim	Sim	Não	Diretrizes Gerais/UFU
Plano 08	Eixos Temáticos	Histórica	Não	Sim	Não	Diretrizes Gerais/UFU
Plano 09	História da Filosofia	Histórica	Sim	Sim	Não	Diretrizes Gerais/UFU
Plano 10	Temas	Temática com leitura de textos filosóficos	Não	Não	Não	Orientações Nacionais Curriculares

Quadro 02. A seleção e a organização dos conteúdos de Filosofia presentes nos 10 (dez) planos anuais analisados para os 3 (três) anos do Ensino Médio.

PLANO	TEMAS				
Plano 01	Mito e Filosofia Antiga. Pré-socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles.	Filosofia Medieval	Filosofia Política Moderna. Maquiavel, Locke, Hobbes, Rousseau.	Filosofia Moderna (Teoria do Conhecimento). Descartes, Locke, Hume e Kant.	Filosofia Contemporânea (Nietzsche, Foucault, Escola de Frankfurt)
Plano 02	Mito e Filosofia Antiga. Pré-socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles.	Filosofia Medieval (Patrística e Escolástica)	Filosofia Moderna (Teoria do Conhecimento)	Filosofia Política Moderna. Maquiavel, Locke, Hobbes, Rousseau.	Ética e Filosofia Existencialista

Plano 03	Mito e Filosofia Antiga. <i>Pré-socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles.</i>	Filosofia Medieval (Patrística e Escolástica)	Filosofia Política Moderna. <i>Maquiavel, Locke, Hobbes, Rousseau.</i>	Filosofia Moderna (Teoria do Conhecimento). <i>Descartes, Locke, Hume e Kant.</i>	Foucault, Nietzsche e Shopenhauer	Sartre			
Plano 04	Mito e Filosofia Antiga. <i>Pré-socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles.</i>	Filosofia Medieval (Patrística e Escolástica)	Filosofia Moderna (Teoria do Conhecimento). <i>Descartes, Locke, Hume e Kant.</i>	Filosofia Moderna (Teoria do Conhecimento). <i>Descartes, Locke, Hume e Kant.</i>	Ética (Kant, Nietzsche e Sartre)				
Plano 05	Mito e Filosofia Antiga. <i>Pré-socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles.</i>	Filosofia Medieval (Patrística e Escolástica)	Filosofia Moderna (Teoria do Conhecimento) <i>Descartes, Locke, Hume e Kant.</i>	Filosofia Moderna (Teoria do Conhecimento) <i>Descartes, Locke, Hume e Kant.</i>	Ética (Aristóteles e Kant)	N i - etzsche, Foucault e Sartre			
Plano 06	Mito e Filosofia Antiga. <i>Pré-socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles.</i>	Filosofia Medieval (Patrística e Escolástica)	Filosofia Moderna (Teoria do Conhecimento)	Filosofia Moderna (Teoria do Conhecimento) <i>Descartes, Locke, Hume e Kant.</i>	Ética (Aristóteles e Kant)	Sartre, Nietzsche, Foucault e Escola de Frankfurt			
Plano 07	Mito e Filosofia Antiga. <i>Pré-socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles.</i>	Filosofia Medieval (Patrística e Escolástica)	Filosofia Moderna (Teoria do Conhecimento)	Filosofia Moderna (Teoria do Conhecimento)	Filosofia Contemporânea				
Plano 08	Mito e Filosofia Antiga. <i>Pré-socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles e Filosofia Helenista.</i>	Filosofia Medieval (Patrística e Escolástica)	Filosofia Política Moderna. <i>Maquiavel, Locke, Hobbes, Rousseau.</i>	Filosofia Moderna (Teoria do Conhecimento). <i>Descartes, Locke, Hume e Kant.</i>	Existencialismo (Kierkegaard)				
Plano 09	Mito e Filosofia Antiga. <i>Pré-socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles.</i>	Filosofia Medieval (Patrística e Escolástica)	Filosofia Política Moderna <i>Maquiavel, Locke, Hobbes, Rousseau.</i>	Filosofia Moderna (Teoria do Conhecimento). <i>Descartes, Locke, Hume e Kant.</i>	Existencialismo (Kierkegaard)				
Plano 10	Ética	Política	Democracia	Filosofia Sociológica	Ética em Espinoza	Ética em Peter Singer	Filosofia Africana	Ética e direito	

Como exposto, os planos de ensino de filosofia analisados, em suas referências, citam, quase na totalidade, o CBC/Filosofia. Na maior parte dos mesmos, são também referenciadas as ONC/Filosofia. As Diretrizes Gerais/UFU, por seu turno, nas referências, não figuram em nenhum dos planos.

Quando mencionadas, habilidades, competências e objetivos, as Orientações Curriculares e o Currículo Básico Comum são igualmente referenciados textualmente. O mesmo, entretanto, uma vez mais, não acontece em relação às Diretrizes Gerais.

No tocante à abordagem adotada (histórica⁸, temáticas⁹ ou problematizante¹⁰), nota-se, quanto à forma, o predomínio da utilização da estrutura postulada pelo Currículo Básico Comum (temático). Apesar de variantes, 80% (oitenta por cento) dos planos analisados organizam-se em: I- eixos temáticos, II- temas, III- tópicos. Com efeito, estes se fazem acompanhados de uma lista de conteúdos que, invariavelmente, perfazem o percurso histórico da filosofia ocidental, da Grécia Antiga ao mundo contemporâneo, à maneira do que estabelecem as Diretrizes Gerais/UFU e, ainda que sutilmente, das OCN/Filosofia.

Há uma clara apropriação da estrutura do CBC/Filosofia (temática a partir de eixos). Contudo, organizam-se tais temas de modo a possibilitar uma espécie de contínuo histórico linear. São abordados os temas mais pertinentes ou conhecidos de cada período da história do pensamento. O que faz com que, de alguma forma, à maneira do que ocorre com as OCN/Filosofia, o CBC/Filosofia se adapte à História da Filosofia.

Este fenômeno pode, pois, corroborar a ideia de que a história da filosofia, nos planejamentos docentes, seria a fonte da abordagem de temas filosóficos ou desvelar a intenção de que a história da filosofia, de alguma forma, caiba em uma estrutura

8 Consiste na apresentação da história do pensamento filosófico mormente, o ocidental. (ALMEIDA Jr, 2011; FELÍCIO, 2011).

9 É aquela na qual o ensino de filosofia ocorre, como o próprio nome evidencia, através de temas filosóficos, tais como: Liberdade, Justiça, Verdade, Bem, Conhecimento (ALMEIDA Jr, 2011; FELÍCIO, 2011).

10 É aquela que parte de problemas filosóficos como, por exemplo, a origem do conhecimento e a existência do mal, em diálogo com a tradição filosófica e a produção de conceitos (DELEUZE E GUATARI, 1992)

de planejamento oficial, preestabelecida por um ou mais documentos reguladores. Documentos, estes, que, ainda que expressamente não o sejam, exerceriam, pois, em relação aos professores, influência de caráter "normativo". O mesmo não ocorre com as Diretrizes Gerais/Filosofia, apesar de seus conteúdos serem contemplados na maioria dos planos.

Em suma, a estrutura dos planejamentos, é concebida, majoritariamente, a partir do modelo postulado pelo CBC/Filosofia (temático a partir de eixos). Contudo, a abordagem e a seleção de conteúdos são organizadas em uma sequência cronológica, linear, histórica. São mencionados e contemplados temas das OCN/Filosofia. E, embora não sejam mencionados, estão presentes na quase totalidade dos planos, os conteúdos selecionados para o Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia.

Conforme os quadros antepostos, nenhum dos 3 (três) documentos se constitui na referência exclusiva ou é totalmente negligenciado no processo de elaboração dos planos analisados. Como citação direta, na estrutura ou na organização dos conteúdos, os documentos figuram amalgamados em todos os planejamentos, ora predominando este, ora aquele.

4-) Algumas conclusões

Compreendemos que a expressão da complexidade do trabalho do professor de filosofia não pode ser apreendida apenas a partir da análise textual de seus planos de ensino ou planejamentos anuais. Não se trata, outrossim, de comparar hierarquicamente tais planos. A questão central que se coloca é em relação à influência dos documentos regulatórios ou orientadores do ensino de filosofia na atividade de planejamento dos docentes em filosofia, especialmente, no tocante ao processo de seleção de conteúdos e no modelo de abordagem adotado.

O professor de filosofia, especificamente, em sua atividade profissional, tem a influência de diferentes projetos materializados pelos documentos oficiais, além de demandas diversas da sociedade e da escola; haja vista que o planejamento educacional é, nas diferentes circunstâncias, um instrumento de política educacional, isto é, a forma pela qual se busca implementar determinada política preconizada para a educação (SAVIANI, 2007, p. 177).

Para Japiassu (1997), o ensino de filosofia sofre com um processo de separação entre estudos literários e científicos descrito pelo autor em termos de uma “partilha brutal e desastrosa”. Propomos, por conseguinte, que tal processo de fragmentação se estenda também aos postulados dos diferentes documentos orientadores e/ou normativos atinentes ao ensino de filosofia no Brasil, notadamente, para este estudo, nas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia-MG.

No contexto atual, o professor de filosofia se vê diante de diferentes marcos orientadores e reguladores provenientes de distintos documentos, além de demandas diversas emanadas da escola e da sociedade¹¹, como, por exemplo, a preparação dos estudantes para os processos seletivos de acesso ao ensino superior. Destarte, sua tarefa, antes de tudo, consistiria, em meio a todas estas referências, segundo Paviani (2002), em distinguir o que é essencial e o que é secundário no ensino de filosofia. Posto que planejar é fazer escolhas e estas não são ingênuas ou neutras.

Não se trata de tarefa fácil. Os documentos reguladores são referenciais importantes, mas podem se transformar em obstáculo ao trabalho docente na medida em que não sejam apropriados crítica, reflexiva e criativamente.

As Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia do Ministério da Educação, o Currículo Básico Comum de Filosofia da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e as Diretrizes Gerais de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia formam um conjunto de documentos que balizam a prática do professor de Filosofia. Emerge o problema quando o professor assume um desses documentos enquanto diretriz de seu trabalho pedagógico e, também, quando elabora critérios para assumir determinado documento como diretriz de seu trabalho pedagógico. Se num passado próximo o professor carecia de referenciais e diretrizes que lhe auxiliasse em sua prática, a realidade atual é de excesso de documentos balizadores do trabalho pedagógico do professor. O professor de Filosofia do ensino médio de Uberlândia, por exemplo, pode elaborar seu plano de trabalho para a disciplina de Filosofia a partir de um desses três documentos, assumindo-o como referencial, ou pode selecionar partes dos documentos, misturando-os ecleticamente em seu plano de ensino. Mesmo assim, perguntamos: porque balizar-se por um determinado

¹¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9304/96 estabelece com objetivos da Educação Básica: a preparação para cidadania, a continuidade dos estudos e o mundo do trabalho.

documento? Qual critério para descartar os demais? Apenas a predileção pessoal do professor? Ou o projeto político pedagógico da escola? O problema fica um pouco mais complexo na medida em que se constatar uma simetria entre os conteúdos propostos nos documentos e as avaliações preparadas e aplicadas pelas instituições de origem dos documentos¹². No caso das provas de Filosofia nos processos seletivos de ingresso no ensino superior da Universidade Federal de Uberlândia há de fato uma simetria umbilical entre os conteúdos das Diretrizes Gerais de Filosofia/UFU e as questões de Filosofia solicitadas nas provas de Filosofia dos processos seletivos desta universidade.

No caso das Diretrizes Gerais de Filosofia/UFU, por determinar o conteúdo de Filosofia nas provas do processo seletivo para o ingresso no ensino superior da Universidade Federal de Uberlândia, acaba, concretamente, definindo o que o professor de Filosofia deve ensinar em sala de aula, uma vez que há interesses (da escola, dos pais dos alunos e do próprio professor) de que o aluno seja aprovado no processo seletivo, num claro exemplo de interferência da universidade sobre o currículo do ensino médio, como é possível ser aferido nos quadros antepostos. O mesmo ocorre no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹³, certame organizado pelo Ministério da Educação (MEC), que se constitui no maior processo seletivo de ingresso no ensino superior público do Brasil. As questões de Filosofia que compõem o ENEM são produzidas a partir dos conteúdos de Filosofia presentes nas Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia, o que torna praticamente obrigatório ao professor de filosofia atender, em seu plano de ensino, os conteúdos de filosofia estipulados nas Orientações Curriculares Nacionais, o que podemos observar nos planos analisados. Conforme os Quadro I e II, em um dos planos, as OCN é o documento predominante. Metade dos planos citam diretamente as OCN e, na seleção dos conteúdos, os temas postulados nas orientações são também, parcialmente contemplados¹⁴.

¹² Essa temática da vivência do documento oficial no cotidiano do professor de Filosofia e da escola emerge como um problema fundamental em nossa pesquisa. Para, de fato, sabermos quais sentidos os documentos oficiais definem práticas do professor de Filosofia, nós elegemos três procedimentos: (i) análise dos conteúdos de Filosofia presentes nos documentos oficiais, cujo texto que aqui apresentamos se constitui num dos produtos dessa etapa da pesquisa; (ii) análise dos planos de ensino dos professores de Filosofia de Uberlândia; e (iii) análise das questões de Filosofia nas avaliações oficiais. Esclarecemos, por fim, que a terceira etapa será ainda iniciada.

¹³ O ENEM é criado em 1998 com vistas a avaliar o desempenho dos alunos, ao termo da educação básica. A partir de 2009, o Exame passa a ser também usado como forma de ingresso ao Ensino Superior.

¹⁴ Como já anunciado, esta questão da relação entre documentos, planos e avaliações será investigada com maior acuidade na próxima etapa deste estudo.

Temos aqui um ponto de estrangulamento do trabalho do professor de filosofia, tanto porque ele constata que seu trabalho de ensinar conteúdos de filosofia está administrado por documentos oficiais, quanto porque ele constata a obrigatoriedade de assegurar, em seu plano de ensino, documentos distintos em suas concepções de filosofia, em sua tipologia de ensino de filosofia e, principalmente, em conteúdos de filosofia. Trata-se, conforme vimos, de um malabarismo pedagógico do professor de filosofia em contemplar em seu plano de ensino, conteúdos de filosofia tão distintos nos documentos. Em meio à fiscalização de órgãos reguladores da educação básica para que atendam determinados documentos normatizadores em seu plano de ensino e em meio às cobranças da sociedade civil para ensinar bem os conteúdos de filosofia solicitados nos processos seletivos, o professor de filosofia vai se equilibrando, como um funambulo, no tênue fio de sua prática pedagógica. O problema que colocamos quando constatamos a administração do trabalho do professor de filosofia, em formato de documentos oficiais balizadores na elaboração dos planos de ensino de filosofia e a estreita e intrínseca relação desses documentos com os processos seletivos de ingresso no ensino superior e os planos de ensino, é pela definição do papel do professor de Filosofia. Cabe a ele operacionalizar uma proposta de ensino de Filosofia institucionalmente definida? É função do professor de Filosofia a execução desses conteúdos previamente pensados, planejados e institucionalmente definidos? Se há parâmetros e diretrizes, qual é, de fato, a abertura para que o professor, de forma autárquica, construa sua proposta pedagógica e defina os conteúdos de Filosofia? Essas interrogações nos remetem e inauguram a necessidade de se repensar a identidade do professor de Filosofia já que, em inúmeras situações, sua prática pedagógica fica restrita a um operador de conteúdos, conceitos e informações filosóficas, previamente planejadas por uma universidade e divulgadas em seus programas de conteúdos exigidos no processo seletivo, ou por uma secretaria de governo, numa nítida separação do trabalho entre aqueles que pensam e planejam e aqueles que fazem e executam.

Pelo fato desses documentos apresentarem uma concepção de ensino de Filosofia, definindo conteúdos e estabelecendo objetivos e, por se constituírem em documentos oficiais balizadores e norteadores da prática do professor de Filosofia,

há, de fato, uma separação entre o trabalho de criar, pensar e planejar e o trabalho de executar. No instante em que o professor assume e adota como referencial de seu trabalho pedagógico uma concepção de ensino de Filosofia institucionalizada no aparato burocrático, ele se assume como um executor, um operacionalizador, um profissional do saber prático. O professor de Filosofia se transforma num operário, naquele que é responsável pelos meios para a concretização dos fins antecipadamente planejados.

Referências

Almeida Júnior, José Benedito. **Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de filosofia**. Educação em Revista, Marília, v. 12, n1, p. 39-50, jan-jun, 2011.

Brasil. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil. Lei 11684 de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Chizzotti, Antonio. *Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular*. **Revista Educação e Filosofia**, vol. 26, nº 52, jul./dez. 2012, Uberlândia, EDUFU.

Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CEB nº 3 de 26 de junho de 1998.

Danelon, Marcio. **Ensino de filosofia e currículo: um olhar crítico aos parâmetros curriculares nacionais**. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v 09, nº 01, pp. 109-129, jan-jun, 2010.

Deleuze, G; Guatari, F. **O que é filosofia?** Lisboa: Presença, 1992. Felício, C.B.F. **Didática do ensino de filosofia**. Goiânia: UFG.

Giordano, Rosely. *Políticas da educação e sistemas filosóficos: a vontade da exclusão*. **Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação Sociedade**. Vol.24, n. 64, p. 249-384, set./dez. 2004. São Paulo: Cortez; Campinas, Cedes.

Gonçalves, Tânia. O ensino de filosofia na rede pública: a proposta curricular do Estado de São Paulo. In: GOTO, Roberto & GALLO, Silvio (orgs) **Da filosofia como**

disciplina. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

Goodson, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Kohan, Walter & WAKSMAN, Vera. **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.p. 85.

Lipman, Matthew e outros. **A Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

Minas Gerais. *Filosofia. Proposta curricular*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, s/d.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias**. – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio, volume 3*). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2008. 133p.

Murcho, D. **A natureza da filosofia e seu ensino**. Educação. UFSM: Santa Maria, v. 27 - nº 02,2002.

Saviani, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional**. Campinas- SP: Autores associados, 2007 (Coleção Educação Contemporânea)

Silva, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

Vasconcellos, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensinoaprendizagem e projeto político-pedagógico**. 10ª edição. São Paulo: Libertad, 2002

Lipman, Matthew e outros. **A Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

Cuestiones de filosofía

Escuela de Filosofía y Humanidades - UPTC

ENTREVISTA

Nº 24
Vol. 5
Año 2019



Sobre educación filosófica en Colombia¹: entrevista a Diego Antonio Pineda Rivera²



Pensar en la posibilidad de una pedagogía de la filosofía implica al mismo tiempo una reflexión teórica muy profunda sobre el sentido de enseñar y aprender filosofía en el mundo de hoy³.

Introducción

El grupo de investigación GIFSE desarrolló el proyecto titulado "Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia". Dicho proyecto tuvo por objetivo indagar las maneras de enseñanza de la filosofía en Colombia, a través del análisis de investigaciones publicadas en revistas especializadas del país. La revisión documental de artículos -para develar y exponer las prácticas, discursos y experiencias en la enseñanza de la filosofía- permitió arrojar cuatro categorías relevantes para la pesquisa: *enseñanza de la filosofía, educación filosófica, didáctica de la filosofía y aprendizaje de la filosofía.*

¹ Entrevista desarrollada en el marco del proyecto de investigación "Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia", del grupo Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE), financiado por la Dirección de Investigaciones (DIN) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

² Doctor en Filosofía, Magister en Filosofía, Magister en Educación y Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Profesor Titular y Ex Decano de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana.

³ Extraído de Pineda Rivera, D. A. (2017). Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Universitas Philosophica*, 34 (69), pp. 13-51.

La categoría de *educación filosófica* se entiende como un ejercicio de pensamiento crítico, más que de asimilación de un cuerpo teórico o de información. La relación entre educación y filosofía constituye un intento por comprender el mundo, por relacionar los saberes y las disciplinas con la vida. Asimismo, se trata de una educación con profundos compromisos éticos y políticos. De esta manera, la educación se presenta como un potente escenario para la construcción del “espacio público” y como condición de posibilidad para que las personas tomen la filosofía como una herramienta para el pensar. Por esta razón, los investigadores del proyecto consideran que los trabajos del Profesor Diego Pineda se enmarcan en la categoría de *educación filosófica*. Además de esclarecer esta categoría, la entrevista tiene como objetivo completar la revisión bibliográfica sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia.

Entrevista:

Andrea Mariño (AM): ¿Cuál es su concepción acerca de la educación filosófica?

Diego Pineda (DP): La idea de *educación filosófica* es la idea de que la filosofía no es simplemente un área de la enseñanza, sino que tiene una relación con el conjunto de las áreas del currículo. Y, si la filosofía puede estar a la base de todas las prácticas educativas en cualquier disciplina que uno enseñe, entonces una *educación filosófica* parte del presupuesto de que la filosofía es algo abierto a todos. La filosofía está abierta a todas las edades y puede ser practicada por todos: jóvenes, niños, mujeres, etcétera.

Pero no solo eso, sino que las diversas disciplinas requieren de la filosofía para profundizar en sus propios problemas; por ejemplo: la importancia que tiene la exploración filosófica de los conceptos con que los niños se enfrentan cuando aprenden las ciencias naturales o las matemáticas. Se trata, en una auténtica *educación filosófica*, de que los niños y jóvenes no se limiten a definiciones cerradas de los conceptos científicos, sino de que exploren el significado de concepciones tan básicas en física o matemáticas como las de peso, cantidad, volumen, densidad, número, etc. Los niños se hacen muchas preguntas que están directamente relacionadas con conceptos como estos; y muchas de esas preguntas son preguntas filosóficas, es decir, preguntas que indagan por el significado de conceptos.

De este modo, una *educación filosófica* tendría, para empezar, al menos tres características: en primer lugar, debe estar *abierta a todos*, sin distinción de edad, sexo, condición cultural o social. Ante todo, tiene que ser un ejercicio ampliamente democrático. En segundo lugar, debe estar *abierta a un permanente diálogo con las diversas disciplinas*, pues se trata no tanto de aprender filosofía como de aprender filosóficamente las diversas disciplinas: ciencias naturales, matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, etc. En tercer lugar, debe *buscar espacios nuevos*, espacios distintos a la academia (los cafés, las cárceles, las aulas infantiles, incluso las organizaciones), no porque desprecie la academia, sino porque entiende que la filosofía se puede hacer de muchas formas y no exclusivamente en la academia universitaria. En suma, una auténtica *educación filosófica* debe estar abierta a las nacientes prácticas filosóficas extracadémicas, como los cafés filosóficos, las consultorías filosóficas, los foros filosóficos de niños y jóvenes, las olimpiadas y otros concursos filosóficos. Una *educación filosófica* es una educación pensada para que la educación misma sea un ejercicio filosófico. Una *educación filosófica* es lo que yo de alguna manera llamaría una pedagogía de la reflexión, esto es, la pregunta por cómo se puede aprender reflexivamente cualquier área del conocimiento: ciencias naturales, historia, educación física y corporal. La *educación filosófica* es un proyecto de muy amplio espectro que involucra muchísimas tareas distintas a la enseñanza de la filosofía.

AM: ¿Cómo considera que el proyecto Filosofía para Niños (FpN) ha contribuido a fortalecer en Colombia la *educación filosófica*?

DP: FpN es un primer gran modelo de lo que puede ser una *educación filosófica* que funciona en la práctica. Eso fue lo que hizo Matthew Lipman: mostrar de un modo práctico, mediante un programa concreto de *educación filosófica* de carácter narrativo, que era posible practicar el ejercicio filosófico en las aulas de clase de la educación elemental. Esto -con todas las críticas válidas que se le puedan hacer al modo como se ha implementado en algunas partes- es un paso fundamental, pues el programa de Lipman ha mostrado que puede funcionar bien en su pretensión de despertar el interés filosófico en los niños y desarrollar en ellos habilidades filosóficas fundamentales que pasarían desapercibidas de otro modo.

Pero esto no es todo: FpN abrió el campo de la filosofía -tradicionalmente limitado al mundo académico- a un público más amplio, porque convocó a los niños y a los jóvenes al ejercicio del filosofar y porque les proporcionó herramientas de carácter narrativo a través de las cuales pudieran acercarse a la filosofía. Además, ha desarrollado un modelo internacional que ha propiciado que los filósofos interesados en educación tengan un lugar de encuentro; de hecho, muchas de las cosas que se han hecho aquí en Colombia en los últimos años, en torno a la relación filosofía-educación, han estado mediadas por la llegada de FpN. Básicamente, dicho proyecto mostró que la filosofía puede llegar a lugares a los que no llegaba antes. En buena parte, es a partir de FpN que la filosofía ha salido de las aulas universitarias y ha empezado a buscar nuevos caminos, nuevos espacios, nuevos interlocutores.

Ahora bien, FpN es un modelo inspirador, pero que no debe tomarse como absoluto. A medida que se trabaja con el programa de Lipman se descubren muchas de sus virtudes, que yo considero muy grandes; no obstante, también se perciben algunas limitaciones. No voy a hablar ahora de sus bondades, sino solo voy a señalar algunas de sus limitaciones. Debo decir, sin embargo, que tales limitaciones obedecen muchas veces no al programa mismo (todo programa no es más que un conjunto de dispositivos -contenidos, métodos, formas de valoración, etc.- que pueden ser bien o mal aplicados), sino a los errores en que incurren las personas que lo aplican. Y creo que el primer error es creer que basta con utilizar una metodología única y prefijada para hacer filosofía.

Yo soy muy crítico, por ejemplo, de quienes simplemente toman unos textos -como las novelas escritas por Lipman o las que he escrito yo mismo- los leen en clase y luego ponen a los niños a que resuelvan una cantidad de ejercicios que están en un manual del profesor. Yo creo en FpN, siempre y cuando no se le conciba simplemente como un programa para enseñar filosofía en los colegios, dado que esa es una concepción que considero muy limitada. Creo en FpN si se presenta como punto de partida para hacer de la filosofía un modo novedoso de aprender basado en el desarrollo de un mejor pensamiento, más crítico, más reflexivo, más creativo.

Ahora bien, el programa de Lipman en algunas cosas puede resultar limitado, sobre todo cuando se le pretende aplicar de forma mecánica y simplista. Yo mismo he sido

crítico con algunas de sus concepciones: aquellas en las que me parece que resulta algo estrecha su perspectiva teórica, aunque luego, en sus novelas, su capacidad de pensamiento se me revela mucho más amplia y generosa que en sus escritos teóricos. Por ejemplo, su concepción del desarrollo del pensamiento a mí me parece un poco estrecha, pues reduce las formas de pensamiento superior a solo tres (crítico, creativo y cuidadoso). Yo mismo la he ido modificando un poco y señalo - algo que incluso ya está presente en las propias novelas de Lipman, especialmente en *El descubrimiento de Harry*- una diversidad más amplia de formas de pensamiento superior: pensamiento analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo, solidario.

FpN es, entonces, un proyecto muy amplio de *educación filosófica* que tiene la posibilidad de desarrollarse en muchos campos disciplinares y que puede tener múltiples desarrollos que desbordan la educación formal. Hay, en este sentido, propuestas muy diversas de *educación filosófica*, basadas en FpN, en campos como la enseñanza de las ciencias naturales, del arte, de las matemáticas y hasta de la educación religiosa. Además, hay muchas experiencias basadas en el trabajo de FpN en ámbitos mucho más informales, como el trabajo con menores infractores o con niños de calle.

Hay, por lo tanto, todavía múltiples posibilidades de desarrollo de la *educación filosófica* planteadas por FpN en campos tan diversos como la lectura y la escritura, el desarrollo de habilidades lógicas y lingüísticas, el desarrollo de la creatividad, el cultivo de hábitos democráticos, etc. Creo que FpN ha hecho ya un aporte interesante y, sobre todo, que todavía tiene muchísimo que aportar. La obra de Lipman sigue siendo una obra relevante. Tanto sus novelas como sus obras teóricas todavía nos dan mucho qué pensar, así que de ellas tenemos todavía mucho que aprender.

AM: ¿Qué puede aportar la *educación filosófica* a los espacios democráticos de paz y convivencia que se están desarrollando en nuestro país?

DP: Puede aportar lo más importante: el diálogo argumentativo. La paz empieza en la capacidad que desarrollemos para solucionar las diferencias que tenemos con otras personas. En toda sociedad y en toda comunidad (la familia, la escuela, el lugar de trabajo, etc.) hay conflictos; y los conflictos se requieren, pues es en el modo como

se resuelven que se determina el tipo de personas que somos y el tipo de comunidad que estamos desarrollando. Lo esencial, sin embargo, es que esos conflictos no pretendan resolverse por la vía de la violencia (una vía muy poco fructífera, ya que por ese camino no se suelen nunca solucionar los conflictos), sino por la vía del diálogo, por el ejercicio de sentarnos a hablar y de intentar entendernos.

Aunque conservemos muchas diferencias -lo cual es necesario, dado que podemos tener diferencias políticas, filosóficas, etc.- también es cierto que necesitamos buscar un espacio donde se puedan tramitar esas diferencias, no necesariamente para que se resuelvan, puesto que en muchas ocasiones no se resuelven, sino para que aprendamos a vivir con ellas. El diálogo argumentativo que se practica en el ejercicio del filosofar es un espacio regulador en el cual podemos discutir, examinar, controvertir, etc., pero sobre todo escuchar y ceder, porque en la perspectiva del otro también hay algo que a mí me enseña.

Una *educación filosófica* es una educación que cree no solo en el poder de la palabra, no solo en el poder del logos, sino en el poder de mucho más que eso: en el poder del diálogo. No solo cree en el logos, sino en el *dia-logos*, es decir, en el hecho de que el ejercicio de entender las cosas, de comprenderlas, de dar razones, me vincula con otros. El diálogo es un moverse a través de las razones del otro. Dialogamos cuando compartimos palabras, cuando damos razones.

En lo que se insiste todo el tiempo en una *educación filosófica* es en el hecho de que uno no aprende simplemente porque le enseñen, sino que aprende en la medida en que interactúa con otros. Uno aprende en el diálogo, en la confrontación, en la discusión, pero sobre todo aprende que lo más importante no es ganar, sino aprender. El diálogo auténtico no está interesado tanto en ganar la discusión como en enriquecerse con ella.

Los aprendizajes más técnicos -como el aprendizaje de las ciencias naturales o de las matemáticas- también se pueden adquirir dialógicamente y no simplemente como un conjunto de operaciones y procedimientos que hay que realizar, sino como un esfuerzo por preguntarse por cosas que están más allá de nuestra experiencia inmediata; por ejemplo, preguntarnos por la naturaleza de los símbolos. Las

matemáticas trabajan con símbolos, no con objetos físicos. Los números no son cosas que caminan por las calles, los números son símbolos y, por ser símbolos, son puras creaciones mentales. Lo que estudiamos al estudiar matemáticas es cómo operan, cómo funcionan esos símbolos que llamamos números, más, menos, línea, punto, plano o simplemente x, raíz de x, etc.

¿Cómo y por qué llegamos a elaborar esos símbolos? Esa sería una pregunta interesante desde un punto de vista filosófico; y esta pregunta podría hacer más interesante y significativo el aprendizaje de las matemáticas, pues nos ayudaría a encontrarle sentido a las operaciones mentales que hacemos en estas disciplinas. No solo necesitamos que nos enseñen a operar con conceptos -a resolver ciertos problemas haciendo uso de estrategias matemáticas, que es lo que enseñan habitualmente- también deberían educarnos para explorar cómo y por qué tiene sentido esa operación y cómo llegan nuestras mentes a la necesidad de operar con signos. De igual manera, cómo es que solo porque operamos con signos tenemos capacidad de comprensión de ciertos elementos y capacidad de manejo de ciertas cosas. Asimismo, cómo y por qué, al operar con símbolos tan abstractos como las matemáticas, podemos realmente construir un edificio o hacer cálculos sobre la resistencia de los materiales.

Una *educación filosófica* nos hace preguntar, pensar, discurrir, es decir, pasar de una razón a otra. Eso es el diálogo y en eso se basa la paz. El primer paso en la búsqueda de la paz tiene un carácter negativo: se trata de acabar la guerra, de silenciar los fusiles... en eso se ha venido trabajando de modo importante en los últimos años en nuestro país. Pero está el otro aspecto, el lado constructivo y positivo de la paz. Dicho aspecto plantea la cuestión filosófica fundamental: ¿cómo *vamos a intentar entendernos*? Para entendernos, necesitamos dialogar y dialogar sobre muchas cosas. No solo dialogar sobre los asuntos sociales, sino también tenemos que aprender a dialogar sobre las cosas más concretas de la construcción de una sociedad: las obras civiles y arquitectónicas, la construcción de las instituciones, el tipo de educación que queremos, etc. Una auténtica democracia se construye sobre la base del diálogo social. Sin embargo, para que este sea completo debe contar con el concurso de la filosofía.

Una *educación filosófica* nos prepara para el diálogo en la vida social, nos forma como ciudadanos capaces de ver las cosas desde la perspectiva de otros. Creo que el posconflicto, en nuestros tiempos y en nuestro país, plantea nuevas exigencias a los que trabajamos en la *educación filosófica*, porque nuestra tarea es promover el diálogo.

AM: En “¿En qué consiste una educación filosófica?”, usted plantea, en términos de Kant, que una *educación filosófica* debe propiciar la mayoría de edad. Partiendo de esta premisa ¿cómo puede el maestro propiciar en los estudiantes una mayoría de edad?

DP: Para mí, un punto esencial es que el maestro tiene que entregarle la responsabilidad del aprendizaje al estudiante. Ese es el punto central: el responsable del aprender es el estudiante, no el maestro. Ordinariamente, sin embargo, la relación pedagógica está totalmente invertida. Lo que el maestro le exige al estudiante no es que aprenda, lo que le exige es que repita lo que él ha dicho. Al hacer un examen, una evaluación, lo que quiere captar es cuánto de su enseñanza retuvo el alumno. No le importa qué y cómo aprendió el estudiante, sino cuánto retuvo de su enseñanza.

La mayoría de edad no se logra aprendiendo de las enseñanzas del profesor, sino aprendiendo del propio esfuerzo por pensar las cosas desde una perspectiva propia. Cuando al maestro solo le interesa que el estudiante aprenda lo que él le enseña, y no lo que está en capacidad de aprender, no responsabiliza al estudiante de su propio aprendizaje, sino que simplemente mide el conocimiento que logra acumular. El estudiante, por su parte, tampoco se siente responsable de su propio aprendizaje, porque al fin y al cabo todo lo que le están exigiendo es que dé cuenta de lo que le enseñaron.

No vamos a poder cultivar la mayoría de edad, si no aprendemos que el valor esencial de la educación es el aprendizaje. Lo definitivo es lo que cada uno es capaz de aprender; y lo que uno es capaz de aprender es lo que lo hace mejor persona, mejor ciudadano y mayor de edad. Uno se hace mayor de edad en la medida en que aprende a defenderse y a ganarse la vida, en que aprende a movilizarse por una ciudad, en que desarrolla un punto de vista propio. Todo esto es la mayoría de edad.

La mayoría de edad es aprendizaje y el punto esencial es la responsabilidad con uno mismo. Uno siempre tiene que insistirle al estudiante: "yo, como maestro, soy simplemente un medio; lo esencial es el aprendizaje, pero el aprendizaje corresponde plenamente al estudiante". Y todo esto porque nosotros a veces asumimos como si la responsabilidad de que el estudiante aprendiera fuera nuestra y con eso no cultivamos la mayoría de edad.

AM: De acuerdo con su respuesta anterior, ¿podemos decir que si yo como maestro le pido al otro que aprenda, implícitamente le estoy pidiendo que sea menor de edad?

DP: No se trata de pedir a otro que aprenda, pues la tarea del educador es hacer bien lo que le es propio: enseñar de la mejor manera posible. Y la mejor manera posible de enseñar es aquella que no bloquee el aprendizaje del alumno, sino precisamente aquella que lo estimula, que despierta su curiosidad, que desarrolla sus hábitos investigativos, que lo lleva a plantearse nuevas preguntas y problemas. Para cultivar la mayoría de edad, el maestro debe entregarle al estudiante la responsabilidad de su aprendizaje.

El problema es precisamente que a veces lo que hacemos es cultivar la minoría de edad, porque queremos que el estudiante aprenda lo que exactamente enseñamos, que el estudiante reproduzca lo que decimos y con ello generamos dependencias. Siempre he tenido cierta prevención hacia lo que ocurre en algunos grupos de investigación: justamente por la forma como están organizados en algunas universidades, lo que generan es dependencia intelectual. En muchas ocasiones, un grupo que se dice de investigación se reúne en torno a un gran maestro, y este ve a sus estudiantes como *sus* discípulos. Incluso ese maestro muchas veces impone sus intereses investigativos a sus discípulos. A mí no me gustan los discípulos, pues los considero nocivos en filosofía. Siempre recuerdo lo que decía el Zaratustra de Nietzsche: "¡No quiero discípulos!".

AM: Es en el saber, en la filosofía, donde menos se debe dar esta tendencia...

DP: Sí, claro. Eso no cultiva la responsabilidad intelectual, la mayoría de edad, el pensamiento independiente. Hay profesores que tienen un liderazgo, lo cual está

muy bien. Pero esos profesores que tienen liderazgo tienen que ayudarles a sus estudiantes a que vayan asumiendo cada día más la responsabilidad de su propio aprendizaje. El maestro no es más que un mediador. Ese es el sentido de la enseñanza de Sócrates: insistir en que cada verdad que descubrimos es como un parto, es decir, algo a la vez significativo, placentero y doloroso. El filósofo debería ser, entonces, como una partera, o sea, alguien que nos ayuda a dar a luz. Lo importante no es lo mucho o poco que pueda saber el maestro, sino que sea realmente un medio para que otros se interroguen, descubran y hagan nuevas relaciones... y entonces aprendan.

AM: ¿Considera que existe una relación directa entre la *educación filosófica* y los proyectos ético-políticos del Estado?

DP: No entiendo muy bien el sentido de la pregunta. Sobre todo, no sé con claridad en qué consistan los "proyectos ético-políticos del Estado". Supongo que se refiere al papel del filósofo en la vida pública.

Creo que vivimos en una sociedad, la colombiana en concreto, donde la filosofía continúa sin encontrar un lugar social, pues aquí el filósofo sigue siendo todavía simplemente un desadaptado social, un tipo medio raro que a veces tiene ideas interesantes, pero que no forma parte de la vida social. Desafortunadamente, el único filósofo que ha logrado un lugar importante en la vida pública del país (en el sentido de que ocupó la alcaldía más importante del país y llegó a tener una importante opción de llegar a la Presidencia de la República) ha ayudado a cultivar la imagen del filósofo como alguien excéntrico, como un tipo que dice y hace cosas raras, o el tipo que da consejos moralizantes y que para muchos parece alguien muy sabio.

Me recuerda mucho la película *Desde el jardín*, protagonizada por Peter Sellers, en donde un mayordomo que se queda sin empleo termina diciendo cosas surgidas de su sentido común que terminan por asombrar a los medios y hasta llegan a postularlo para presidente. Sería interesante estudiar por qué estas figuras simplistas tienen tanta acogida pública, más allá de la solidez de sus ideas o de su experiencia vital. La gente ve en el filósofo la figura de un tipo medio loquito que tiene ideas raras, que da consejos como las monjas, y poco importa que carezca de una posición política seria.

En realidad, este personaje es alguien que solo funciona públicamente en épocas electorales y que, a pesar de que insiste en la importancia de la argumentación, argumenta de una forma muy pobre. Yo quisiera ver filósofos más activos en la vida pública, pensadores que, sin comprometerse con ideología política alguna (ni de izquierda ni de derecha), tuvieran posiciones públicas serias y fundamentadas; por ejemplo, en los medios de comunicación. Desafortunadamente, este es un país donde todavía la opinión pública sigue siendo manejada sobre todo por abogados y periodistas. El filósofo no ha alcanzado realmente un lugar público. Espero que algún día lo logre alcanzar.

AM: Profesor, ¿considera que la enseñanza de la filosofía en Colombia se encuentra en crisis?

DP: No, yo no creo que se encuentre en crisis. Creo que está un poco desarticulada, que hay demasiados esfuerzos separados y poco que ayude a unificar dichos esfuerzos. Veo que los que trabajan en filosofía en este país son personas muy entusiastas y que siempre buscan posibilidades: hacen congresos, invitan gente, se mueven por acá, se mueven por allá... pero cada uno por su lado. No hay quién articule todo ese trabajo que se está haciendo.

Hay cosas muy interesantes en Bogotá y en la provincia en general. Hay gente muy interesada en trabajar filosofía, pero toda muy desconectada. Una cosa hace la Sociedad Colombiana de Filosofía, otra cosa hacen las universidades y otra cosa los programas de filosofía. Unas cosas se hacen en la universidad de provincia, otras en las universidades de Bogotá, pero todo muy desarticulado. No hay algo que articule mejor todos estos esfuerzos. Pongo un solo ejemplo: hoy solo en Bogotá funcionan alrededor de 30 programas de filosofía distintos (hace un año estuve haciendo la cuenta y me resultó sorprendente). Hay jóvenes que quieren trabajar en filosofía, pero todos los esfuerzos son demasiado aislados y, por ser tan aislados, se dispersan. Yo creo que Bogotá no necesita tantos pregrados en filosofía, pues algunos funcionan muy precariamente, con quince o veinte estudiantes en un programa.

La enseñanza de la filosofía en Colombia no está en crisis. Creo, más bien, que pasa por un buen momento: hay una comunidad filosófica cada vez mejor formada y cada

vez más viva, un movimiento interesante a favor de la enseñanza de la filosofía, publicaciones cada vez mejores, etc. Lo que yo veo que hacen los profesores de filosofía en los colegios es muy loable: se han preparado bien, se preocupan porque haya congresos de filosofía, porque sus estudiantes vayan a congresos de filosofía. A propósito, los congresos de filosofía son mucho más comunes en los colegios que los de otras disciplinas, por ejemplo, ciencias sociales o matemáticas, aunque también existan olimpiadas en esas disciplinas.

AM: Pareciera, sin embargo, que la filosofía tuviera una presencia cada vez menor en el currículo.

DP: No creo que sea así. El hecho de que hayan quitado la filosofía del examen de Saber 11 ha generado esa impresión, pero a mí personalmente eso no me preocupa, pues creo que ese examen era muy poco relevante con respecto a lo que en realidad se enseñaba en filosofía en el colegio. La prueba era una prueba que la podía responder cualquier persona con un poquito de sentido común y sin haber pasado por una clase de filosofía. Incluso la prueba en algunas partes tenía problemas técnicos, porque la pregunta no estaba bien formulada, porque la estructura no era la correcta. No lo digo por oídas: durante varios años fui invitado a revisar dicha prueba y todo lo que pude hacer fue intentar que por lo menos las preguntas estuvieran un poco más estructuradas, se pudieran comprender y estuvieran bien formuladas. En síntesis, para mí esa prueba no era muy representativa.

En cambio, tengo una visión mucho más positiva del trabajo filosófico que se hace en los colegios. Y lo digo porque mantengo contacto con muchos profesores de colegio y porque, como profesor universitario, conozco el modo como la gente interesada en la filosofía se inicia en ella. Creo en lo que se hace en los colegios y veo cada vez más interés en los jóvenes. Lo veo en las Olimpiadas de Filosofía, lo veo en los congresos de filosofía que se hacen en muchas partes. Me parece que ahí hay algo interesante. Si se lograra articular mejor lo que se hace en los colegios con lo que se hace en las universidades, si pudieran crearse mejores vínculos entre el trabajo filosófico en los colegios y en las universidades, podrían hacerse cosas muy interesantes. Ya estamos hablando, por ejemplo, de tener una Olimpiada Nacional de Filosofía, una propuesta que recoge lo que ya se hace en muchas partes del país.

AM: ¿La situación de contar en nuestro país con el énfasis de la lectura crítica no implicaría el reemplazo del profesor de filosofía por el de español?

DP: Es ahí donde los filósofos tenemos que buscar espacios nuevos. Mientras nosotros creamos que hacer filosofía es ser los dueños, o los intérpretes autorizados, de los grandes filósofos, mientras sigamos creyendo que ser filósofo es ser un especialista en Heidegger, Kant, Aristóteles o Marx, eso mismo nos limita.

Una parte importante de nuestro trabajo como filósofos es seguir cultivando la lectura de los grandes pensadores de la tradición filosófica, pero el filósofo tiene mucho que aportar; por ejemplo: en el campo concreto de la lectura crítica, de la escritura y de muchas otras cosas. En realidad, los exámenes de Estado cada vez más apuntan a las competencias más fundamentales, que son competencias de lectura, escritura, razonamiento, manejo de una segunda lengua, competencias ciudadanas. Se trata de competencias muy básicas, pero esas competencias tienen su base fundamental en el ejercicio del razonamiento, que es la base esencial del leer mejor, del escribir mejor, del tener una mejor capacidad para resolver un problema.

El problema básico de la educación es un problema lógico, de formación de la capacidad lógica. Ese es el núcleo esencial con el que debemos trabajar los filósofos. Lo que tenemos que defender no es que se enseñe Aristóteles o Platón, lo que tenemos que defender es que la educación realmente forme las capacidades más básicas; y en los fundamentos de las capacidades más básicas está el ejercicio del buen razonar y en esto tenemos mucho que aportar los filósofos.

AM: Si las prácticas de enseñar filosofía se han transformado, ¿cuál sería el rol del maestro en la actualidad?

DP: Yo subrayo lo que está por fuera de la escuela, pero no porque esté en contra de lo que está dentro de la escuela. Creo que el maestro sigue teniendo una labor muy importante en el aula. Un buen maestro de filosofía en un colegio puede hacer un trabajo magnífico de formación de ciudadanos. Y, puesto que se trata de formar ciudadanos, hay que buscar todos los espacios donde se formen ciudadanos; hay que ir, entonces, a las calles y también a los cafés. Hay que ir a otras partes, porque

ahí también hay filosofía. El lugar del maestro sigue siendo en principio el mismo, solo que ahora también tiene que acercarse a nuevos escenarios.

AM: Es decir, ¿se desplazaría?

DP: Yo sí esperaría que un profesor que enseñe en un colegio sea la misma persona que motiva a los estudiantes a que participen de un café filosófico en el mismo colegio en horario de la tarde, o en otro lugar de la ciudad, y el mismo que discute con ellos sobre los diversos asuntos públicos. El filósofo y el profesor de filosofía tienen mucho que aportar en la formación de un ciudadano democrático.

AM: Muchísimas gracias por sus reflexiones, Profesor.

DP: Encantado.