

## ENSEÑANZA FILOSÓFICA: NOTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CAMPO PROBLEMÁTICO

*Alejandro Cerletti \**

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es plantear algunas reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía, brindando diversos elementos para enfocarla como un problema básicamente filosófico y, a partir de esa problematización, esclarecer el vínculo que podría mantener con cuestiones más específicamente didácticas o pedagógicas. Se ofrece una posible caracterización de la filosofía y se plantean algunas consecuencias filosóficas y didácticas que de ella se desprenderían, cuando se la encara desde le punto de vista de su enseñanza.

**Palabras clave:** Enseñanza filosófica. Profesor de filosofía. Didáctica de la filosofía. Filosofar.

### ABSTRACT

The objective of this work is to raise some reflections about the education of philosophy, offering various elements to focus as a problem basically philosophical and, from that problematization, clarify the bond that could keep with questions more specifically educational or pedagogical. It offers a possible characterization of philosophy and raises some philosophical and didactic consequences that would not follow from it, since when is faced the point of view of its education.

---

\* Doctor en Filosofía. Director de proyectos de investigación y profesor regular de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de General Sarmiento. E-mail: acerlett@filo.uba.ar

**Keywords:** Philosophy education. Philosophy teacher. Teaching of philosophy. Philosophizing.

Desde los comienzos mismos de la filosofía la cuestión de su enseñanza o su transmisión ha estado estrechamente ligada a su desarrollo. Enseñar o transmitir una filosofía ha sido el objetivo originario de distintas escuelas filosóficas y también una actividad usual en muchos filósofos. A partir de la modernidad y de las diversas formas de institucionalización de la enseñanza de la filosofía, la cuestión comienza a adquirir matices peculiares. La filosofía ingresa en programas educativos y, consecuentemente, se transforma en una cuestión de estado. Los profesores no transmiten una filosofía – o su filosofía – sino que enseñan “filosofía”, de acuerdo a los contenidos y criterios establecidos en los planes oficiales y en las instituciones habilitadas para ello.<sup>1</sup> No nos interesa aquí mostrar el recorrido histórico que ha seguido la enseñanza de la filosofía desde los primeros maestros filósofos hasta nuestras escuelas o universidades actuales, sino más bien poner de manifiesto que el abordaje de la cuestión “enseñar filosofía” implica visualizar la particular relación que existe entre aquello que se enseña, cómo se lo hace y el contexto donde se lleva a cabo.

El objetivo de este trabajo es entonces plantear algunas reflexiones sobre la temática de la enseñanza de la filosofía, brindando algunos elementos para abordarla como un problema básicamente filosófico y, a partir de esa problematización, esclarecer el vínculo con las cuestiones más específicamente didácticas o pedagógicas. No haremos una distinción especial del nivel de enseñanza (universitario, secundario, etc.), ya que el trabajo encara aspectos conceptuales generales de la cuestión “enseñar filosofía”. Obviamente, analizar las situaciones de cada nivel o de cada contexto exigirán encuadrar lo señalado de acuerdo a las particularidades de dichos casos.

---

<sup>1</sup> Véase, por ejemplo, DOUAILLER, 1988, y DERRIDA, 1982.

Para comenzar a explorar la cuestión de enseñar filosofía se debería establecer, antes que nada, el problema que esta actividad supone, y visualizar sus alcances. Parecería obvio que si se trata de enseñar “filosofía” correspondería poder determinar qué es lo que se va a enseñar bajo ese nombre. Pero, como se sabe, la pregunta “¿qué es filosofía?” constituye un tema propio y fundamental de la filosofía misma, y no admite una respuesta única ni mucho menos. Es más, cada filosofía (o cada filósofo) responde esa pregunta, explícita o implícitamente, desde su horizonte teórico, lo que muchas veces complica el diálogo con otras respuestas ofrecidas a la misma pregunta desde referencias diferentes. El hecho de que pretender enseñar filosofía nos conduzca, como paso previo, a tener que ensayar una posible respuesta al interrogante sobre qué es filosofía, y que este intento suponga ya introducirse en la filosofía, muestra que el sustento de toda enseñanza de la filosofía es básicamente filosófico y no meramente didáctico o pedagógico. Las interrogaciones “¿qué es enseñar filosofía?” y “¿qué es filosofía?” mantienen entonces una relación directa que enlaza aspectos esenciales del filosofar.

Ahora bien, las exigencias programáticas de la enseñanza institucionalizada de la filosofía hacen que, en el desarrollo de los cursos, la reflexión filosófica inicial sobre el significado o el sentido de la filosofía suela ser abreviada en extremo o pospuesta casi indefinidamente, en favor de introducirse sin más en los contenidos “específicos” de la filosofía. Esta necesidad hace que la caracterización de la filosofía sea más o menos implícita, supuestamente reconocible en lo que se enseña como filosofía. Esta misma razón, acota también la reflexión detenida sobre el enseñar filosofía, quedando generalmente muy simplificada la justificación de cómo llevar adelante esa tarea. Pero, en virtud de esto, ¿qué se enseña?, y ¿cómo se enseña? (que es la actividad que de todos modos se llevará a cabo). La usual no explicitación de la relación entre el “qué” y el “cómo” conduce a adoptar generalmente posiciones acriticas – o a veces ingenuas -- en cuanto a la enseñanza. Habría una suerte de “sentido común” constituido alrededor de la enseñanza de la filosofía que tiene un supuesto pedagógico trivial,

frecuente en la transmisión de cualquier conocimiento: hay alguien que “sabe” algo y alguien que no; de alguna forma el que sabe “traspasa” (básicamente, le “explica”) al que no sabe ciertos “contenidos” de su saber y luego corrobora que ese pasaje haya sido efectivizado, es decir, constata que el que no sabía haya “aprendido”. Y así, por etapas graduales y sucesivas, se pasa del no saber al saber, con la ayuda de un maestro o un profesor.<sup>2</sup> El “qué” se enseña se cubre entonces con contenidos programáticos usuales y el “cómo” queda librado al buen sentido pedagógico del profesor, que será más o menos fundamentado de acuerdo a la formación docente que haya recibido y/o a las diversas experiencias que haya recogido en su trabajo de enseñante y, muy en especial, a las que haya ido acumulando en su etapa de estudiante.<sup>3</sup>

En principio, no suele ser observada ninguna relación esencial entre aquello que es enseñado y la forma de hacerlo. El “cómo” se visualiza por lo general separado de aquello que se enseña, y la enseñanza quedaría suficientemente garantizada por el dominio de los conocimientos disciplinares específicos del profesor. Se supondría también que sería factible enseñar prácticamente cualquier área temática, o el pensamiento de distintos filósofos, de formas similares. Se podría “explicar”, por caso, de una manera semejante (metodológicamente hablando) las filosofías de Platón, Descartes, Hume, Marx, Nietzsche, Wittgenstein o Popper, ya que

---

<sup>2</sup> Jacques Rancière se ha encargado de desnaturalizar esta concepción de la enseñanza, mostrando los supuestos que ella presenta y explicitando sus derivaciones pedagógicas, filosóficas y políticas. Véase RANCIÈRE, 1987. Cf. asimismo CERLETTI, 2003. Paulo Freire ha puesto de manifiesto una cuestión similar, desde otro punto de vista, en su célebre caracterización de la “concepción bancaria de la educación” (FREIRE, 1996).

<sup>3</sup> Se ha constatado la enorme influencia que tiene en la formación de un profesor su pasado como estudiante, y que, en relación, la formación específica del profesorado constituye una empresa de “bajo impacto” (TERHART, 1987). Esta suerte de “sentido común” pedagógico que se va gradualmente adquiriendo no es inocente ni neutral. Se va generando a partir de la superposición de tradiciones escolares, diferentes concepciones de la educación, fragmentos de teorías didácticas, etc., que son internalizados eclécticamente a lo largo de la práctica institucional rutinaria.

lo significativo desde el punto de vista filosófico estaría en el contenido enseñado y no en la forma en que se lo presentaría. Y esto, independientemente de lo que los mismos filósofos enseñados consideraban que era la filosofía y el filosofar – o el método filosófico que asumieran, en el caso de los sistemáticos –. Se presupondría que todos son contenidos filosóficos y, en tanto tales, habría maneras comunes de enseñarlos.

Valga la aclaración de que cuando nos referimos a maneras comunes de enseñar no afirmamos que no haya actividades, estrategias o métodos diferentes para enseñar filosofía. De hecho, pueden reconocerse diversas formas de encarar la enseñanza de la filosofía<sup>4</sup> (algunas de las cuales están inspiradas o bien directamente importadas de la “Didáctica General”, campo específico de las Ciencias de la Educación). Nos referimos más bien a que ciertas estrategias didácticas (exposiciones, actividades grupales a partir de problemas, lectura y cometario de textos, estudios dirigidos, etc.) son empleadas como herramientas universales para enseñar “filosofía” en general, como de hecho pueden ser empleados para enseñar otras disciplinas. No habría una relación intrínseca entre la concepción de la filosofía o el filosofar (del filósofo enseñando o del profesor enseñante) y cómo se lo enseña.<sup>5</sup>

Retomando el planteo inicial, estimamos que más allá de que se explicito o no, lo que se considere que es filosofía debería tener

<sup>4</sup> Véase por ejemplo las “modalidades de la enseñanza de la filosofía” planteadas por Guillermo Obiols: problemática, histórica, doctrinal o basada en textos (OBIOLS, 1989); los “modelos” propuestos por Eduardo Rabossi, Cristina González y Nora Stigol: dogmático, ecléctico o crítico (RABOSSO *et al.*, 1986); las clasificaciones metodológicas del conocido libro de Augusto Salazar Bondy, *Didáctica de la Filosofía: exposición, interrogación, lectura y comentarios de texto, análisis lingüístico, estudio dirigido, y más específicamente, método socrático o dialogado, método fenomenológico, etc.* (SALAZAR BONDY, 1967).

<sup>5</sup> Una cuestión interesante que de esto se deriva, pero que aquí no abordaremos detalladamente, es evaluar si existe una relación intrínseca entre métodos o procedimientos filosóficos y métodos o procedimientos pedagógicos (y si, por caso, éstos podrían subsumirse en aquéllos).

consecuencias en la forma de enseñar. No es lo mismo suponer que la filosofía consiste fundamentalmente en el despliegue de su historia que considerar que se trata de una práctica radical desnaturalizadora y transformadora del presente. Tampoco es lo mismo estimar su actividad como una cuidadosa exégesis bibliográfica de las grandes obras, que un libre ejercicio del pensamiento sobre cualquier cuestión; o una ayuda para el buen vivir, que una crítica de la realidad que más bien complica la existencia; etc. Obviamente podría pensarse también en cualquier combinación de estas caracterizaciones, pero la clave es que lo que se considera que es básicamente la filosofía debería manifestarse de alguna forma en su enseñanza, si se deseara ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace.

El planteo realizado nos lleva a un punto crucial: ¿se infiere de él que habría que enseñar, por caso, “cartesianamente” a Descartes, “nietzscheanamente” a Nietzsche o “deleuzianamente” a Deleuze? No necesariamente, aunque por cierto esta posibilidad sería factible de ensayar. Lo que se sugiere es que la tarea de enseñar necesita establecer las condiciones mínimas para que ella pueda al menos intentarse. Y consideramos que una de ellas es establecer la concepción de filosofía que se pondrá en juego a lo largo de las clases. Por cierto, esto significa ir más allá de ofrecer meramente una definición formal de la filosofía – como suele ser habitual en el inicio de muchos cursos ---, ya que luego podría seguirse inconsecuentemente con una enseñanza desligada del contexto o los fundamentos de esa definición, como también suele ser usual en muchos cursos. Se trata más bien de especificar la apuesta filosófica del curso, es decir aquello a partir de lo cual se construirá el vínculo entre profesores y estudiantes en nombre de la filosofía y el filosofar.

En cualquier situación de enseñanza de filosofía, lo que emerge en primer lugar es la relación que establece o ha establecido con la filosofía quien asume la función de enseñar. Si nos remitimos a la conocida etimología de la palabra filo-sofía, lo que ella indica es, como bien se sabe, una relación con el saber, en particular, un vínculo de amor en cuanto aspiración o deseo de saber. Es decir, que lo que aparecería en primera instancia no es el recorte de un

“contenido” sino la actividad de pretender alcanzar el saber, o, en términos tradicionalmente platónicos, la verdad.<sup>6</sup> Esta actividad es el filosofar, por lo que la tarea de enseñar – y aprender – filosofía no podría estar desligada nunca del *hacer* filosofía. Filosofía y filosofar se encuentran unidas, entonces, en el mismo movimiento, tanto de la práctica filosófica como de la enseñanza de la filosofía. Por lo tanto, enseñar filosofía y enseñar a filosofar conforman una misma tarea de despliegue filosófico, en la que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento. Es en este sentido en el que afirmamos que toda enseñanza de la filosofía es una enseñanza filosófica.

En virtud de lo señalado el profesor deberá ser, en alguna medida, filósofo, ya que mostrará y se mostrará en una actividad donde expresará su filosofar. No quiere decir esto que, en caso que la tenga, deba necesariamente enseñar su propia filosofía, sino que desde una posición filosófica -- la suya o alguna adoptada didácticamente para favorecer el aprendizaje – filosofará junto a sus alumnos. En última instancia, toda enseñanza filosófica consiste esencialmente en una forma de *intervención filosófica*, ya sea sobre textos filosóficas, sobre problemáticas filosóficas tradicionales o incluso sobre temáticas no habituales de la filosofía, enfocadas desde una perspectiva filosófica.

Por cierto, se podrá abordar, y de manera consecuente, enseñar, a Nietzsche desde la filosofía de Deleuze, a Hegel desde Marx, o a Kant desde la filosofía analítica, o del modo que el docente considere pertinente, de acuerdo con sus conocimientos y capacidad. Esto deja en claro que no se puede enseñar filosofía “desde ningún lado”, en una aparente asepsia o neutralidad filosófica. Siempre se asume y se parte, explícita o implícitamente, de ciertos contextos o condiciones, que conviene tener en claro, porque es esto lo que en última instancia – y fundamentalmente – se aprenderá. La

---

<sup>6</sup> En sentido estricto, el dominio de un “contenido” (de un saber) filosófico y su “explicación” a otro clausuraría el filosofar, ya que supondría que el movimiento del amor o del deseo se ha detenido o consumado en un objeto (en este caso, en un conocimiento específico de la filosofía). Cf. LYOTARD, 1989.

enseñanza de la filosofía reconoce, entonces, ciertas condiciones que la puedan hacer posible, y esas condiciones están soportadas, en primer lugar, en decisiones filosóficas. Se diseñarán luego -- es deseable que de manera coherente con ellas --- las estrategias didácticas que se consideren más convenientes. Como hay diversas formas de entender la filosofía como práctica, también hay distintas formas de enseñarla. No hay un conjunto de técnicas didácticas aplicables a cualquier situación de enseñanza, que garanticen el éxito de una clase. Se puede ser un buen profesor o una buena profesora de filosofía de muchas maneras. Lo significativo de su enseñanza será que es él o ella quien ha evaluado y decidido el "cómo" enseñar, a partir de una concepción determinada de la filosofía y el filosofar.

Hemos asumido la pertinencia del vínculo entre la concepción que se tenga de la filosofía (y por lo tanto del filosofar) y su enseñanza. Supongamos ahora, con Alain Badiou, en resaltar que la filosofía puede ser caracterizada, en última instancia, como una "repetición creativa".<sup>7</sup> Se nos presenta entonces el desafío de enseñar esa "repetición creativa". Por cierto, podría simplemente comunicarse o explicarse el significado que da Badiou a esa expresión. El profesor transmitiría un conocimiento (el de Badiou) y eventualmente lo podría ejemplificar con algunos casos puntuales tomados de la historia de la filosofía en los que se pusieran de manifiesto las dimensiones repetitiva y creativa de esas producciones filosóficas. Luego se evaluaría el eventual aprendizaje de los alumnos solicitándoles que, de alguna manera, reiteren lo que les fue explicado. Pero también, y de manera consecuente con lo que hemos venido sosteniendo más arriba, podríamos asumir que la filosofía como repetición creativa es el supuesto filosófico, y por lo tanto la condición, de nuestra enseñanza. Si pretendemos enseñar filosóficamente la filosofía, en las situaciones de enseñanza deberíamos poner en acto - y no solamente explicar - esta concepción de la filosofía.

---

<sup>7</sup> BADIOU, 2007.



Para Badiou, en la filosofía hay un gesto que se repite, una suerte de matriz que acompaña toda actividad filosófica y que él resume de la siguiente manera:

La filosofía es el acto de reorganizar todas las experiencias teóricas y prácticas, proponiendo una nueva gran división normativa que invierte un orden intelectual establecido y promueve nuevos valores más allá de los comunes. La forma de todo esto es, más o menos, dirigirse libremente a todos, pero primero y principalmente a los jóvenes, 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.<sup>8</sup>

Siempre en la filosofía habrá para Badiou una decisión de reorganizar lo que hay, a partir de nuevas decisiones normativas. Se trata siempre del nexo de lo que hay con lo que puede haber, de ahí el rasgo distintivo de la repetición creativa. Ese gesto filosófico esencial está dirigido a todos, es su voluntad universal, y a partir de él, cada uno desde su particularidad lo podrá recibir, aceptar o transformar.

Se nos presenta ahora un panorama más complejo, pero más interesante. De acuerdo a lo que hemos sostenido, enseñaríamos filosofía en el acto de filosofar y se aprendería filosofía comenzando a filosofar. Y en función de la caracterización que hemos hecho de la filosofía, en la enseñanza y en el aprendizaje debería tener lugar, por lo tanto, la “repetición creativa”. Esto es, si los alumnos comienzan a filosofar, ellos comienzan a llevar adelante también algún tipo de repetición creativa.

La enseñanza de la filosofía muestra entonces dos dimensiones enlazadas. Una dimensión objetiva, la repetición, y otra subjetiva, la creación. Si forzáramos separar estas dos dimensiones, reconoceríamos sin dificultad que la llamada enseñanza tradicional

<sup>8</sup> *Op. cit.*, p. 129. “Revuelta lógica” es una expresión de Rimbaud con la que Badiou ilustra el tenor del acto filosófico.

se ha agotado en la primera de ellas, ya que es lo que, en principio, resultaría más fácil de constatar en una evaluación: información de la historia de la filosofía, algunas técnicas de argumentación, etc. El desafío de todo maestro –y muy en especial del que enseña filosofía– es lograr que en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo. Fundamentalmente de sus alumnos, pero también del propio profesor. Si el aula es un espacio compartido de pensamiento y hay en ella *diálogo* filosófico, la dimensión creativa involucra a quienes aprenden y a quienes enseñan.<sup>9</sup>

Construir el problema filosófico “enseñar filosofía” implica aceptar que se trata de una cuestión fundamentalmente de concepto y no sólo, o simplemente, de estrategias de enseñanza, de didáctica o de metodología. Llevar al concepto el “enseñar filosofía” implica, a su vez, reconocer que las estrategias didácticas tendrán un valor relativo frente a las posiciones filosóficas que se habrán de asumir, y podrán variar ante las diferentes decisiones tomadas frente al problema “enseñar filosofía”. Por cierto, una misma propuesta didáctica puede no ser “buena” o “mala” en sí, sino que su valor estará dado por la integración que tiene dentro del cuadro conceptual que ha construido el profesor y que despliega en el aula junto a sus alumnos. Esto, como dijimos, supone decisiones en primer lugar filosóficas, y luego didácticas. Por lo tanto, la “manera” de enseñar dependerá, más que de la aplicación de técnicas generales o supuestamente neutrales, de la relación de cada profesor con la filosofía, y del lugar que se da en el aula al filosofar.

## Referencias

BADIOU, Alain. “La filosofía como repetición creativa”. In: *Acontecimiento*, XVII, 33-34, 2007, pp. 123-131.

---

<sup>9</sup> Nos hemos referido a esta cuestión, así como a la dimensión subjetiva o creativa del aprendizaje de la filosofía en CERLETTI, 2005.

CERLETTI, Alejandro. "Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica". In: *Novedades Educativas*, XVII, 169, enero 2005, pp. 8-14.

\_\_\_\_\_. "La política del Maestro ignorante: la lección de Rancière". In: *Educação & Sociedade*, XXIV, 82, abril 2003, pp. 299-308.

DERRIDA, Jacques. "Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente". In: GRISONI, Dominique. *Políticas de la filosofía*. México: FCE, 1982, pp. 57-108.

DOUAILLER, Stéphane et al. *La Philosophie saisie par l'État*. París: Aubier, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 47ª edición. México: Siglo XXI, 1996.

LYOTARD, Jean-François. *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós/ICE-UAB, 1989.

OBIOLS, Guillermo. *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

OBIOLS, Guillermo. "Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica". In: *Paideia*, X, 4, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard, 1987.

RABOSI, Eduardo et al. "Un modelo de enseñanza-aprendizaje para un enfoque crítico de la filosofía". In: *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 26-27, 1986, pp. 158-163.

SALAZAR BONDY, Augusto. *Didáctica de la filosofía*. Lima: Universo, 1967.

TERHART, Ewald. *Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?* In: *Revista de educación*, 284, 1987, pp. 133-158.

*Data de Registro: 23/04/08*

*Data de Aceite: 11/06/08*