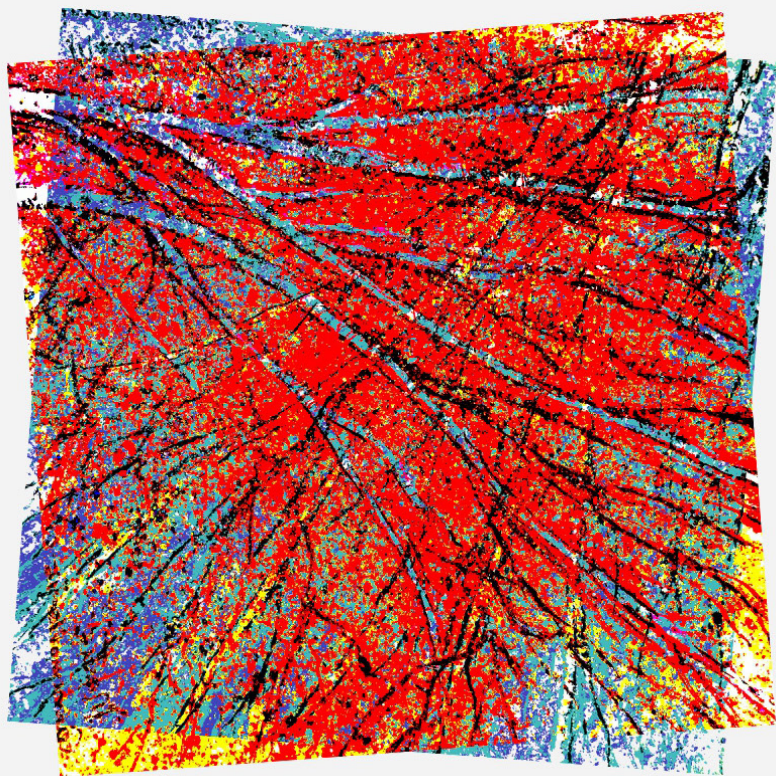


# FILOSOFÍA, EDUCACIÓN y SUBJETIVIDAD

## TRAMAS Y URDIMBRES EN TORNO A LA ENSEÑANZA Y LAS PRÁCTICAS FILOSÓFICAS



Cristina Rochetti  
Matías Sebastián Fernández Robbio  
(compiladores)



FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y SUBJETIVIDAD  
TRAMAS Y URDIMBRES EN TORNO A LA ENSEÑANZA  
Y LAS PRÁCTICAS FILOSÓFICAS

Cristina Rochetti y Matías Sebastián Fernandez Robbio  
compiladores

Cristina Rochetti / Andrea Suarez Fassina / Laura Curbelo Varela  
Gustavo Ruggiero / Aldo Altamirano / Fadrique Javier Mannuccia  
David Sumiacher D'Angelo / Maria Milena Quiroz / Leonardo Visaguirre  
Diego Pedernera / María Victoria del Carmen Salomón  
María Cecilia Maliszewski / Soraya Tonsich / Anibal Exequiel Montaña  
Antonella Sessa / Iván Valda / Melina Raquel Farias  
Cristián Expósito / Matías Sebastián Fernandez Robbio  
autores

Qellqasqa  
Mendoza, 2024

---

Filosofía, educación y subjetividad : urdimbres y tramas en torno a la enseñanza y las prácticas filosóficas / Cristina Rochetti ... [et al.] ; Compilación de Matías Sebastián Fernandez Robbio ; Cristina Rochetti ; Editado por Gerardo Patricio Tovar. – 1a ed – Guaymallén : Qellqasqa, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6551-20-7

1. Educación. 2. Filosofía de la Educación. I. Rochetti, Cristina, comp. II. Fernandez Robbio, Matías Sebastián, comp. III. Tovar, Gerardo Patricio, ed.

CDD 107

---

## FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y SUBJETIVIDAD

### TRAMAS Y URDIMBRES EN TORNO A LA ENSEÑANZA Y LAS PRÁCTICAS FILOSÓFICAS

Compilación de:

Cristina Rochetti  ORCID ID <https://orcid.org/0009-0004-6562-9317>

Matías Sebastián Fernandez Robbio  ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8745-1944>

Los trabajos que componen esta publicación han superado un proceso de evaluación que respondió a criterios generales de forma y contenido, y se consideran una contribución al campo del conocimiento en cuestión.

Esta publicación es el resultado de un proyecto de investigación cuya ejecución ha sido aprobada y financiada por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado del Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo.

**Autores:** Cristina Rochetti / Andrea Suarez Fassina / Laura Curbelo Varela / Gustavo Ruggiero / Aldo Altamirano / Adrián Javier Mannuccia / David Sumiacher D'Angelo / María Milena Quiroz / Leonardo Visaguirre / Diego Pedernera / María Victoria del Carmen Salomón / María Cecilia Maliszewski / Soraya Tonsich / Anibal Exequiel Montaña / Antonella Sessa / Iván Valda / Melina Raquel Farias / Cristián Expósito / Matías Sebastián Fernandez Robbio

**Ilustraciones de tapa y portadas:** Martín Carlos Campanello



Editado por Gerardo Tovar en [qellqasqa.com.ar](https://qellqasqa.com.ar)

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9367-6111>

ACCESO  ABIERTO

Los contenidos son ofrecidos bajo Licencia **Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.5 AR)**

(Atribución-No Comercial-Compartir Igual 2.5 Argentina). Usted es libre de: **COMPARTIR:** copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. **ADAPTAR:** remezclar, transformar y construir a partir del material.

ISBN 978-631-6551-20-7

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
URDIR LA TRAMA: DISCURSOS Y REFLEXIONES	
¿QUÉ ENSEÑAMOS CUANDO ENSEÑAMOS FILOSOFÍA?	
ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA DIDÁCTICA	
Cristina Rochetti .....	15
LA PREGUNTA POR LO QUE LA FILOSOFÍA ES: UMBRALES EN LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA Y LAS PRÁCTICAS FILOSÓFICAS	
Andrea Suarez Fassina .....	27
LA <i>HONESTIZACIÓN</i> DE LA INTERROGACIÓN, PEDAGOGÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO	
Laura Curbelo Varela .....	45
EL PENSAMIENTO GERMINAL DE OBIOLS Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	
Gustavo Ruggiero .....	77
AUGUSTO SALAZAR BONDY Y LA REFORMA EDUCATIVA PERUANA. APORTES A LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS	
Aldo Altamirano .....	91
FORMACIÓN EDUCATIVA (BILDUNG) EN HEGEL: LOS DISCURSOS DEL GIMNASIO	
Fadrique Javier Mannuccia .....	105
ACCIONES CORPORALES, UNA REFORMULACIÓN DE LA PRÁCTICA FILOSÓFICA	
David Sumiacher D'Angelo .....	129
DIÁLOGO EN TORNO A LA ORIENTACIÓN FILOSÓFICA Y LA FILOSOFÍA EXPERIENCIAL: ENTREVISTA A JOSÉ BARRIENTOS RASTROJO	
Andrea Suarez Fassina .....	153

## TRAMAR LA URDIMBRE: EXPERIENCIAS Y RELATOS

### EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS FILOSÓFICAS EN PROGRAMAS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL

Yamila Díaz ..... 169

### LA PREGUNTA NIÑA: INQUIETUDES Y REFLEXIONES ENTRE EL “ORDEN EXPLICADOR” Y LA “AFIRMACIÓN VITAL”

María Milena Quiroz y Leonardo Visaguirre ..... 181

### LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DETRÁS DEL NOMBRE PROPIO

Diego Pedernera ..... 209

### EL AULA SOCRÁTICA COMO PRÁCTICA FILOSÓFICA: ENSEÑAR A LA LUZ DEL PREGUNTAR FILOSÓFICO

María Victoria del Carmen Salomón ..... 219

### PRÁCTICAS FILOSÓFICAS: DE LA FORMACIÓN DOCENTE A LAS EXPERIENCIAS ÁULICAS

María Cecilia Maliszewski y Soraya Tonsich ..... 233

### LA FILOSOFÍA EN LAS PRÁCTICAS FILOSÓFICAS: ENTRE LA ACADEMIA Y LA EXPERIENCIA

Anibal Exequiel Montaña y Antonella Sessa ..... 247

### JUNTOS ELABORAMOS NUESTRA EVALUACIÓN ESCRITA

Iván Valda ..... 267

### ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO EN EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ESTUDIANTADO DE PROFESORADOS EN TORNO A LA ENSEÑANZA Y AL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Melina Raquel Farias ..... 275

### CREANDO ESPACIOS DE APRENDIZAJE SEGUROS Y SALUDABLES: ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO CACE-44 PARA LA DETECCIÓN DE ACOSO Y CIBERACOSO EN ESCUELAS

Cristián Expósito ..... 295

### DEL CUIDADO COMO PROBLEMA FILOSÓFICO A SU TRANSPOSICIÓN CURRICULAR Y SU APLICACIÓN COMO PERSPECTIVA DE TRABAJO EN EDUCACIÓN Y SALUD

Matías Sebastián Fernandez Robbio ..... 313

## INTRODUCCIÓN

Presentamos una compilación de trabajos de diversos autores hilvanados por las preguntas que se entretienen en torno de los conceptos de filosofía, educación y subjetividad. Se trata de una tríada de conceptos que, hilados entre sí, genera un espacio común en el que nos encontramos para seguir pensando. Muchos de los autores aquí presentes acumulan más de quince años ininterrumpidos de investigación<sup>1</sup>, docencia<sup>2</sup>

---

1 La misma se ha llevado a cabo a través de los proyectos "La filosofía, la escuela y la experiencia de sí. Aportes a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje" (06/G537; 2009–2011), "La filosofía, la escuela y la experiencia de sí. Aportes al análisis de la dimensión biopolítica de la educación" (06/G617; 2011–2013), "La filosofía, la escuela y la experiencia de sí. Aportes para una genealogía y territorialización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en filosofía" (Go18; 2013–2015), "La filosofía, la educación y la experiencia de sí. Aportes para la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Go41; 2016–2018); "Filosofía, educación y subjetividad: aportes a la resignificación del saber profesional docente en las prácticas situadas" (Go72; 2019–2021); "Filosofía, educación y subjetividad: Análisis de la presencia de las 'Prácticas Filosóficas' en la formación docente y su repercusión en las prácticas de enseñanza y aprendizaje" (06/Go25-T1; 2022–2024), dirigidos por la Dra. Cristina Rochetti, aprobados y financiados por las secretarías de Ciencia, Técnica y Posgrado o de Investigación, Internacionales y Posgrado del Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo.

2 Se capitaliza la experiencia docente en los espacios curriculares "Didáctica de la Filosofía", "Práctica profesional", "Práctica Profesional Docente I: Sujetos, contextos e instituciones",

y extensión<sup>3</sup> en torno de estos conceptos en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo, aunque también contamos con participaciones de destacados profesionales de otras instituciones.

En el año 2015 gestamos nuestra primera compilación: *Filosofía, educación y subjetividad: reflexiones y experiencias*. La misma había sido producida en un pequeño grupo conformado mayoritariamente por profesores noveles y estudiantes que sosteníamos que la enseñanza de la filosofía era algo más que meras estrategias y métodos. Sospechábamos que, en esa práctica, la de enseñar y aprender, se ponía en juego una pregunta fundante y original: ¿qué es la filosofía?

En el año 2019 reafirmamos nuestras expectativas y dimos forma a nuestra segunda compilación: *Filosofía, educación y subjetividad: aprendizajes y prácticas situadas*. Para este entonces, los avances en la investigación y extensión, el crecimiento profesional y el apasionamiento sostenido por seguir desentrañando aquello que se gesta entre la filosofía, la educación y

---

"Práctica Profesional Docente II: Enseñanza y Aprendizaje en Educación Formal y No Formal" y "Residencia Docente" correspondientes a la carrera de profesorado en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

3 La misma se ha conducido a través los proyectos "Prácticas filosóficas en contextos populares no formales" (2011) y "Experiencias comunitarias de prácticas filosóficas" (2012 y 2013), coordinados por la Dra. Cristina Rochetti, y "Asesoría filosófica para un conocimiento de sí y la resolución de problemas cotidianos" (2015), coordinado por la Prof. Andrea Suarez Fasina, aprobados en el marco de los proyectos "Mauricio López" de la secretaría de Extensión Universitaria o del Área de Articulación Social e Inclusión Educativa "Gustavo Andrés Kent" del Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo.



nuestra subjetividad tomó vuelo de la mano de diversos autores y se plasmó en este texto que reunió las voces de los miembros del equipo de investigación y de invitados especiales.

Ya en el año 2024, hemos hecho camino al andar, y nuestra tercera compilación da cuenta de ello: *Filosofía, educación y subjetividad: entre saberes, prácticas y experiencias*. Hoy nos animamos a compartir esta nueva compilación que se gesta en el entramado de los saberes que construimos en el diálogo con los/as filósofos/as que nos antecedieron y los que nos acompañan, las prácticas que desafían y ponen a prueba de modo insistente ese saber y la experiencia transformadora que nos permite reconocer que algo pasó en nosotros y con nosotros.

Hoy podemos afirmar que somos el entramado de los saberes, prácticas y experiencias que otros anticiparon en sus proyectos, en sus deseos y en sus trabajos. Sus ideas, sus textos y sus prácticas se dispusieron de tal modo que nos permitieron dar un paso más, volver a preguntarnos por la posibilidad de hacer de la filosofía una práctica y una experiencia compartida de pensamiento. Hoy podemos afirmar que valió la pena, en el comienzo, sostener la mirada. Porque a pesar de las dificultades, del cansancio y a veces la frustración es posible que haya algo más, lo que se ve no es final, no lo es todo. ¿Qué es la filosofía, como dice Foucault, si no poder pensar de otro modo?

La metáfora del tejido es bastante ubicua en este trabajo y ha venido a ser una categoría emergente no prevista de antemano. En el telar, el tejido es producto de la urdimbre, conformada por hilos tensados de forma vertical, y de la trama, un hilo que de forma horizontal va de izquierda a derecha generando los patrones que diversifican un tejido respecto de

otro. De un modo análogo, la propuesta del libro se organiza en dos partes que, si bien tienen común la atención a la didáctica de la filosofía, las prácticas filosóficas y la investigación educativa, difieren en su trabajo con las mismas.

En la primera parte, “Urdir la trama”, se agrupan trabajos de carácter más bien teórico, especulativo o de revisión bibliográfica, que dan sostén a la propuesta. Esta sección se abre con sendos trabajos de Cristina Rochetti y Andrea Suarez Fassina acerca de la pregunta por la filosofía misma y su relación con su didáctica. A continuación, siguiendo con el tema de la pregunta, se da pie a un trabajo de Laura Curbelo Varela acerca de la relación entre preguntas pedagógicas y pensamiento crítico. A continuación, se presentan tres estudios acerca de las ideas educativas de Guillermo Obiols, Augusto Salazar Bondy y Georg W. F. Hegel, escritos, respectivamente, por Gustavo Ruggiero, Aldo Altamirano y Fadrique Javier Mannuccia. La sección se cierra con una reflexión de David Sumiacher D’Angelo acerca de la importancia de la práctica filosófica con acciones corporales y una entrevista a José Barrientos Rastrojo, referente español de la filosofía práctica o experiencial, realizada por Andrea Suarez Fassina.

En la segunda parte, “Tramar la urdimbre”, los trabajos tienen en común un origen basado en experiencias concretas llevadas a cabo por sus autores, en las que se despliega una gran diversidad de propuestas, metodologías y perspectivas de trabajo en estos campos. La misma se abre con un trabajo de Yamila Díaz acerca de las prácticas filosóficas en programas de responsabilidad social empresarial, quien recupera su experiencia en el proyecto “Alimentando el Cambio” llevado a

cabo en una empresa del sector alimentario. A continuación, María Milena Quiroz y Leonardo Visaguirre recuperan una experiencia de comunidad de indagación que se realizó en escuelas públicas del sur de la provincia de Mendoza en Argentina y teorizan en torno a ella. Diego Pedernera propone una revisión del problema del nombre propio y la identidad autopercebida, a la luz de su posible abordaje por la filosofía con niños/as. María Victoria del Carmen Salomón se refiere al aula socrática o a los círculos socráticos como práctica filosófica, explica someramente su metodología y recupera algunas reflexiones a partir de una experiencia en el nivel secundario. María Cecilia Maliszewski y Soraya Tonsich, a partir del relato de diversas experiencias, recuperan un espectro amplio de prácticas filosóficas aplicadas a la enseñanza de la filosofía en el mismo nivel. De un modo complementario al trabajo anterior, Anibal Exequiel Montaña y Antonella Sessa contraponen lo que llaman la “metodología tradicional” a las prácticas filosóficas en la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario y se refieren, en particular, a las aulas socráticas. Iván Valda narra una experiencia de construcción colectiva de instrumentos de evaluación en el mismo nivel educativo. Melina Raquel Farias comparte los resultados de una investigación cualitativa sobre las representaciones acerca de la filosofía que construye el estudiantado de nivel superior de profesorado en el campo de las artes. También pisando fuerte en la metodología de la investigación, Cristián Expósito ofrece un análisis del Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar (CACE-44) que ha sido diseñado para medir niveles de *bullying* y *ciberbullying* en escuelas secundarias y cuya aplicación puede contribuir a

la planificación de políticas educativas destinadas a disminuir la violencia escolar y a promover la igualdad de derechos y una educación libre de violencia. Finalmente, Matías Sebastián Fernandez Robbio se refiere a las prácticas de cuidado como problema filosófico, a su transposición curricular y su aplicación como perspectiva de trabajo en educación y salud.

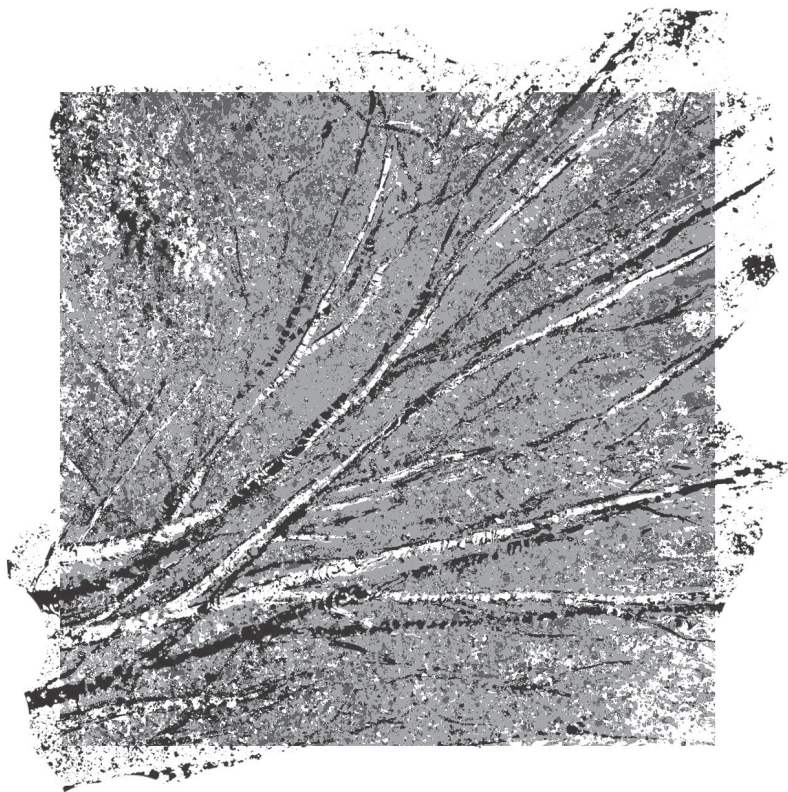
Los textos que reúne esta compilación pertenecen a personas comprometidas con la filosofía y la educación, que investigan, educan y sostienen que enseñar y aprender es una experiencia transformadora de la subjetividad. Sus contribuciones enriquecen el entramado que seguimos tejiendo y, por eso, les agradecemos profundamente por su generosidad y su participación en este volumen.

Invitamos a nuestros lectores a disfrutar, interpelar y dejarse interpelar. Los invitamos a sumarse a la trama ancestral que teje saberes, prácticas y experiencias: en el “entre”, preposición que nos ofrece la idea de mixtura, esperamos poder brindar aquellos hilos que les permitan enlazarse a este tejido común.

CRISTINA ROCHETTI

MATÍAS SEBASTIÁN FERNANDEZ ROBBIO

## URDIR LA TRAMA: DISCURSOS Y REFLEXIONES





# ¿QUÉ ENSEÑAMOS CUANDO ENSEÑAMOS FILOSOFÍA? ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA DIDÁCTICA

Cristina Rochetti

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0004-6562-9317>

## Introducción

La didáctica es un entrecruzamiento de saberes, prácticas y experiencias que se tensionan, agitan y entran en juego para dar origen al suelo fecundo donde surgen los procesos de subjetivación de docentes y de estudiantes. El desarrollo de estos campos del saber filosófico (tanto la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas) cuentan con una historia de las preguntas que les dieron origen. Esta historia se abrió camino de la mano de filósofos y filósofas que se atrevieron desafiar los supuestos de que la enseñanza y práctica de la filosofía solo fuera entendida como una cuestión de métodos, estrategias y destinada a solo algunos ámbitos.

Cuando se hace patente y se formula la pregunta didáctica acerca de cómo enseñar y aprender filosofía, se pone en evidencia el cambio profundo de perspectiva. ¿Por qué surge esta pregunta? ¿Qué nueva problematización la hace posible? Si la enseñanza y aprendizaje de la filosofía solo fuera una transmisión de teorías filosóficas por que preguntarse cómo enseñarlas.

La pregunta por el cómo enseñar comienza a visibilizar que en la enseñanza de la filosofía se juega la filosofía misma. Enseñar filosofía exige pensar: qué es la filosofía, qué hacemos con ella y qué hace ella con nosotros.

Fueron estos filósofos/as que se dejaron interpelar quienes pusieron en valor la posibilidad de enseñar, aprender y practicar la filosofía y de ese modo instalar la pregunta que desnaturaliza y hace de la didáctica de la filosofía un problema filosófico. Podríamos afirmar en este sentido que “somos un entramado”, somos la trama tejida por aquellos y aquellas que hicieron de la enseñanza de la filosofía un problema filosófico y que hoy cuando instalamos nuevamente el debate, surgen y resurgen actualizados y resignificados en nuestros relatos y prácticas: Guillermo Obiols, Arturo Andrés Roig, Augusto Salazar Bondy, Luis Noussan Lettry, Elga Inés Carlucci de Usó, Rosa Licata, Alejandro Cerletti, Adriana Arpini, María Rosa Catana, por mencionar solo algunos. Todos ellos con sus textos, experiencias y trabajo contribuyeron a la trama en la que hoy nos encontramos.

Somos la trama mixturada de los saberes, prácticas y experiencias de los que nos antecedieron y que hoy se tensionan en nuestra propia experiencia para encontrar un sentido o los sentidos que permitan seguir pensando los desafíos de esta problemática. Esta mirada, en parte genealógica, como el entrecruzamiento de todas las experiencias, nos ubica en un lugar diferente. El lugar es esa trama donde los hilos son diversos, donde los nudos tensionan, se ajustan para dar formas, donde cada uno tiene su lugar y su aporte porque no somos soledades sino “tramas”.



Una de las hebras que vamos a tomar para hilvanar nuestro tejido es la cita que refiere el español Jorge Larrosa en su maravilloso libro sobre el oficio de ser profesor. En su texto, Larrosa remite a citas de un trabajo de Miguel Morey para plantear la cuestión del enseñar y el aprender. Según este último: “lo que se intenta ante todo no es transmitir información sino provocar un efecto, un cambio en el umbral de atención que nos permite tener una determinada experiencia de lo real” (Morey, 2013, p. 257). Más adelante, Larrosa cita otro pasaje:

Hay una lección importante de la generosidad del conocimiento, una lección que tal vez estemos a punto de perder, y que es aquella que nos obliga a los que enseñamos a organizar el saber de modo tal, que aquellos que lo reciben consigan saber algo que nosotros no sabemos, que no podemos llegar a saber. Para que consigan dar ese paso más allá (Morey, 2013, p. 260).

La disposición de los saberes de “ese modo tal” por los enseñantes, por aquellos que nos abrieron el camino es la que nos permite renovar la pregunta didáctica, que para nosotros es una pregunta filosófica porque entraña la posibilidad misma de que la filosofía sea una experiencia compartida de pensamiento, sea una experiencia dialógica que sostiene la búsqueda más genuina de cualquier ser humano: la búsqueda de sentidos.

Entendida de este modo la didáctica junto con los saberes, prácticas y experiencias que en ella se gestan, propongo a modo de reflexión, algunas notas a partir de imágenes, para pensar y pensarnos en la pregunta de nuestro punto de partida: ¿qué enseñamos cuando enseñamos filosofía?

## Imagen de un encuentro: ¿para qué me sirve esto?

Una de las primeras cuestiones a las que nos enfrentamos cuando enseñamos filosofía, en especial con adolescentes y jóvenes de ámbitos donde la filosofía forma parte de la formación general de sus estudios, es la acuciante pregunta de los estudiantes que, con toda inocencia, total frescura e indiferencia nos inquieren sin temor a nuestras muestras de agravio: ¿para qué me sirve esto?, ¿para qué me va a servir esto que usted me va a enseñar?

Dos preguntas tan agudas y filosas que, si ellos supieran que atacan el corazón mismo del saber filosófico, quizá no se contentarían con cualquier respuesta. La primera apunta al valor en sí mismo de la filosofía, con una larga historia en la cultura de occidente, y la segunda (totalmente antropológica) pone el énfasis en lo que ese saber puede hacer con nosotros. Sin embargo, nos dejan en una primera instancia tratando de buscar alguna respuesta sencilla pero contundente que nos saque del apuro, pero que además redima nuestra dignidad y honor. Tenemos que salvar 2500 años de tradición occidental, nuestra opción por la filosofía, nuestra profesión y nuestro compromiso con hacer de este mundo un mundo más humano y habitable. Cuestiones estas que funcionan como mandatos a los que no podemos desoír.

Respiramos profundo, miramos con cariño a nuestros desprejuiciados estudiantes y, haciendo caso a nuestra conciencia kantiana, respondemos: “el espíritu crítico”. La filosofía te enseña a pensar, a tener espíritu crítico, a abrir tu mente, a razonar y argumentar, a ser libre en tus ideas... A esta altura,

los estudiantes, con una sonrisa distendida y una mirada cómplice, entre ellos responden “¡Ah! ¡Qué bueno!”, y vuelven, sin mayor inquietud, a sus entretenimientos y actividades *online* que prometen a corto plazo, de modo instantáneo, cierta satisfacción y bienestar.

Entonces, en nuestro diálogo interno nos preguntamos: ¿pudimos decirles algo?, ¿pudimos generarles alguna inquietud? Teníamos tantas ideas para compartir con ellos, pero en ese momento solo se nos ocurrió eso. Podríamos haberles contado algunos de esos relatos que (según nuestra apreciación) los dejarían pensando; podríamos haber señalado un ejemplo, la frase de algún filósofo; podríamos haber puesto en escena algún artilugio al estilo de *Merlí*, pero bueno..., seguramente en las próximas clases se nos ocurrirá algo para poder salvar esta desafortunada o pobre intervención.

## Encuentro con la imagen

Evidentemente la cuestión del “servir”, de que algo “me sirva” en el contexto de la era del conocimiento y la información, de las tecnologías y las tecnociencias, de la apropiación y el consumo descartable de saberes, intercambio de bienes, servicios y vínculos, de la vertiginosidad del tiempo y del espacio, la cuestión de lo útil, en el doble aspecto epistemológico y antropológico, antes señalado, tiene una connotación muy inquietante. En este estado de la situación y en este contexto, nuestro encuentro con la imagen antes descrita nos interpela a pensar y considerar algunas cuestiones.

¿Cuáles son los criterios para establecer la utilidad/

inutilidad de un saber, una práctica o una experiencia? En un sentido epistemológico que pregunta por el saber en sí y por otra parte el impacto antropológico, que pregunta por los efectos de ese saber “en mí”, se nos abre el campo para poner en juego el contexto de situación apremiante en el que nos encontramos. En este marco situacional nos planteamos las siguientes preguntas.

¿Es útil/inútil detenerse, pausar, suspender el vértigo y la vorágine que me asegura pertenecer al sistema que lo resuelve todo y tranquiliza cualquier inquietud? ¿Para qué detenerse? Si más rápido vamos, más rápido vamos a llegar. ¿A dónde? No importa. Si el conocimiento puede leerse, el “pensar” es fruto de la lucha de los instintos, como decía Nietzsche, esa lucha puede entenderse como un corte, como una detención en el fluir de lo determinado. El universo simbólico generado por el ser humano es una ruptura, una discontinuidad, es la posibilidad de detenerse, de pausar para intermediar y dar un posible orden a la realidad. Somos seres simbólicos y mediamos con nuestros símbolos (lenguaje, conocimiento) ese fluir vertiginoso y caótico en el que nos encontramos.

¿Es útil/ inútil apreciar, posicionarse con el gusto o con disgusto ante una obra, una situación, una acción, una opinión, una creencia ya que la unificación que genera la masa de información avanza como portadora de la verdad en forma de algoritmos que predeterminan ese gusto y las valoraciones? El pensamiento único asegura contra la disrupción que provoca cualquier intento de separarse del rebaño. El rebaño es seguro. El pastoreo que realizan las redes nos aleja de la soledad de las propias ideas y decisiones.

¿Es útil/inútil preguntar? La pregunta irrumpe el orden del funcionamiento de lo establecido, detiene y aleja del rebaño. El preguntar genera inquietud, disgusto, displacer. Busca y desinstala. Incomoda. Además, ya están las respuestas dadas. La masa de información se organiza para dar la respuesta que se demanda. Ya existen las respuestas para cada pregunta que puede surgir. Solo hay que saber formular el *prompt* correcto.

¿Es útil/inútil sostener la mirada? Esto implica esperar, ver más allá, apostar a que hay algo más, que lo que vemos es solo algo, que puede ser de otro modo, que no se termina ahí, en lo que vemos. Pero esto demanda otra actitud que se nutre de la capacidad de detenerse, del pausar, del apreciar, del preguntar, del esperar. Una mirada expectante sostiene que hay algo más, que hay que seguir buscando.

¿Es útil/ inútil andar y desandar el camino, equivocarse, volver a empezar, rehacer, resignificar? La eficiencia del sistema y del rebaño consiste en repetir una y otra vez lo mismo. No hay lugar para el error. El error se descarta, se anula. El error es humano, quizá lo más humano. En un mundo donde la IA tiende al menor margen de error posible, quizá sea el error lo que nos permita diferenciarnos.

En este sentido, la filosofía es, ha sido y será inútil. La filosofía es inútil porque desinstala, incomoda, demora, desanda y desarma; porque se escurre, no puede fijarse o ser apropiada por una facción; porque no tiene dueño; porque se escapa del pensamiento único que cree y pretende tener la posesión de la verdad. La filosofía tiene que ver con el desafío y la invitación a cada ser humano a pensarse y pensar el mundo en el que vive y del cual es protagonista junto con otros.

## Imagen de una creencia ¿Qué es lo importante?

Otras de las cuestiones a las que nos enfrentamos cuando enseñamos filosofía son las creencias, transformadas en simplistas afirmaciones que se realizan desde las políticas educativas, expresadas sin ningún temor a la equivocación, y conforman el suelo de creencias que terminamos aceptando sin cuestionamiento, por ejemplo: “La cuestión de la educación se resuelve con los aprendizajes básicos: leer, escribir y saber sumar y restar; lo demás es accesorio”, “es necesario más horas de clases, que los niños y adolescentes permanezcan más tiempo en las escuelas”, “los chicos no saben comprender lo que leen”.. Afirmaciones estas, entre otras, que merecen un análisis profundo, ya que en el fondo albergan creencias que funcionan a modo de principios rectores generando las políticas educativas:

Hay saberes básicos, importantes, impostergables y prioritarios (léase, lectoescritura y operaciones matemáticas). Hay otros saberes secundarios, prescindibles y accesorios (léase, historia, arte, filosofía, educación física, entre otros).

El tiempo educativo es una cuestión de cantidad. A mayor cantidad de tiempo, mayor cantidad y calidad de saberes adquiridos y apropiados.

La comprensión lectora y de cualquier índole es un producto. Un logro adquirido...vaya a saber de qué modo, prescindiendo justamente de la comprensión del proceso de comprensión.

De estas cuestiones que merecen un tratamiento riguroso y extensivo solo nos detenemos en la primera: el problema

en términos de importancia. ¿Qué es lo importante y qué es accesorio?

## Saberes y creencias

La filosofía está institucionalizada y también está en los márgenes. La institucionalización y, por ende, la escolarización de la filosofía es algo que podemos rastrear en la historia y es un espacio conquistado con mucho esfuerzo y lucha. Podríamos afirmar que la filosofía surge en los márgenes y luego se institucionaliza y ese movimiento márgenes-institución, institución-márgenes ha sido una constante a lo largo de su historia. Sin embargo, el problema se genera cuando ese espacio “institución” se transforma en el lugar de la repetición, de la transmisión de teorías inentendibles, dichas en otros tiempos y espacios; y los profesores, en pregoneros de ideas desencarnadas, poco significativas y nada interpelantes para los estudiantes.

La presencia de la filosofía en los márgenes puede ser rastreada también en sus diversas formas a lo largo del tiempo y del espacio. Podríamos afirmar en ella un carácter más cuestionador, interpelador, que tiende a desinstalar prácticas, renovar miradas y perspectivas. Implica el ejercicio de un pensar que comienza con uno, se realiza con otros y transforma. En este sentido, podemos señalar el carácter fuerte de “experiencia”.

Este movimiento propio de los saberes que nos muestra el carácter de constante formación, de algo no acabado, sino en proceso, quizá sirva para entender lo simplista que es presentar esta dicotomía entre lo prioritario (importante) y lo accesorio en los procesos educativos.

Si retomamos el planteo desde la dicotomía, partimos de un desconocimiento del aprendizaje humano. Lo “prioritario”, lo “importante” o también -podríamos decir- lo “urgente” (leer, escribir, sumar, restar) no se logran sino en la integración de lo secundario (juego, arte, filosofía, historia).

## **Para cerrar o abrir... ¿Por qué preguntar?**

La pregunta inicial de este trabajo (¿qué enseñamos cuando enseñamos filosofía?) nos llevó a preguntar para qué sirve, para qué me sirve y si es importante su presencia en las instituciones educativas. Nos permitimos poner a consideración (en voz alta) algunas digresiones que nos acercan a una mejor formulación de las preguntas o en todo caso nos permitan hilar más fino o, como diría Foucault, “enturbiar el agua”.

Cuando permanecemos tanto tiempo en el mismo medio, generalmente lo naturalizamos y nos convencemos de que no hay mejor manera o modo de entender y hacer que el nuestro. Nos sentimos como pez en el agua. Solo cuando la enturbiamos (al agua) podemos comprender que es agua y que estamos en ella, con todo lo que ello implica.

Entonces, preguntamos de nuevo: ¿por qué visibilizar y sostener la presencia de la filosofía y de saberes “accesorios” en las instituciones?, ¿por qué insistir con mantener algo vinculado a lo “inútil”, a lo que va a contrapelo o contracorriente de las necesidades y los tiempos que corren?, ¿por qué arriesgarse a preguntar y ser preguntado?

En principio sostenemos que solo en este esfuerzo de permanente búsqueda, de formular reiteradamente la misma



pregunta es cómo aseguramos no cerrar el camino y clausurar la disposición a ir más allá. La generosidad del conocimiento de los que enseñan, como decía Morey, radica en esa disposición del saber para que otros lo transiten y puedan dar un paso más. La didáctica de la filosofía es el espacio que nos permite renovar la pregunta didáctica: ¿qué enseñamos cuando enseñamos filosofía?, ¿cómo enseñar y aprender filosofía? Pero, sobre todo la pregunta fundante, primera y original: ¿qué es la filosofía? ¿Qué es filosofar?

## Referencias

- Foucault M. (2004). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Pretextos.
- Foucault M. (2008). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Noveduc.
- Morey, M. (2013). Nacimos griegos. En: Hernández Alonso, J., Delgado Gal, Á. & Pericay, J. (coords.). *La universidad cercada: testimonios de un naufragio* (pp. 247–266). Anagrama.



# LA PREGUNTA POR LO QUE LA FILOSOFÍA ES: UMBRALES EN LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA Y LAS PRÁCTICAS FILOSÓFICAS

Andrea Suarez Fassina

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0006-4113-6598>

## Introducción

**E**n el presente trabajo ofrecemos elementos para pensar cómo en el área de la didáctica de la filosofía y el movimiento de las prácticas filosóficas, la filosofía como disciplina presenta una discontinuidad, en la medida que pregunta por sí misma. En ambos campos, la filosofía puede desmarcarse de la autorreferencia a una “historia global”, articulada y clausurada a partir de una racionalidad teleológica. La apertura de un umbral epistemológico en la didáctica de la filosofía y en las prácticas filosóficas se da al recuperar y aplicar la noción de dispersión epistemológica aportada por Michel Foucault en *La arqueología del saber*.

## Didáctica de la filosofía

En la carrera del profesorado de filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo

(Argentina), los miembros de la comunidad educativa tenemos el privilegio de que exista el espacio curricular denominado “Didáctica de la Filosofía”. Nos referimos a este hecho como un privilegio ya que nos consta que en algunas facultades del país y de la región no existe un campo de tal especificidad: existe una didáctica más bien general de la que generalmente se ocupan las ciencias de la educación.

En nuestro caso, la “Didáctica de la Filosofía” es un espacio curricular teórico-práctico, de carácter obligatorio que cursan los/as estudiantes del Profesorado Universitario en Filosofía en el segundo cuatrimestre del tercer año<sup>1</sup>.

Las docentes que trabajamos en el espacio curricular hace más de una década notamos que en el imaginario no solo de estudiantes sino también de docentes de la carrera sobrevuela la idea de que la didáctica de la filosofía “es una más de las materias pedagógicas”. Nos importa hacer esta descripción, documentada en la propia experiencia porque lo que podría ser un simple imaginario por desmontar nos conduce a una cuestión de mayor profundidad, que motiva esta reflexión.

Se trata de uno de los espacios curriculares que en muchas ocasiones suele quedar relegado en relación con el cursado y a los requerimientos para su aprobación. De acuerdo con lo mencionado, parecería lógico esperar que luego de un recorrido estrictamente disciplinar y teórico por la historia y los problemas de la filosofía, continuara en el trayecto

---

1 Cf. Ordenanza N° 50/2019-C.D. de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

de formación de un futuro/a profesor/a, un espacio que compendie los tecnicismos para enseñar filosofía en la escuela.

La didáctica de la filosofía, continuando con esta línea de razonamiento, debería encargarse de bajar al aula los conocimientos académicos, de la mediación de contenidos disciplinares o para decirlo en términos pedagógicos, la didáctica de la filosofía como la encargada de brindar herramientas y estrategias para transposiciones didáctica exitosas<sup>2</sup>. Esto puede deducirse al observar la ubicación del espacio curricular en el plan de estudios, considerando que en dicho plan los saberes se organizan, primordialmente, desde un criterio histórico.

La propuesta del equipo de cátedra de didáctica de la filosofía apunta a que los/as estudiantes adquieran la competencia y el arte de selección, recorte, planificación, secuenciación y guionado de saberes. Pero antes, consideramos hay un paso imprescindible. Se trata de que revisen y sobre todo asuman el vínculo que tienen con la filosofía. Aunque sea de una forma preliminar y provisoria, la primera invitación es a forjar, en relación con la docencia, la propia visión de la Filosofía.

Si pretendemos alentar a los/as estudiantes a problematizar las condiciones de posibilidad de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, no podremos hacerlo sin antes preguntarles: ¿qué es la filosofía? Desde nuestra experiencia, creemos que esta pregunta por la definición de la filosofía está condicionada por

---

2 La transposición didáctica se define como un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, y que a partir de ese momento sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que lo harán apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza (Chevallard, 1998, p.16).

otras que podrían hacerse los/as estudiantes: ¿está permitido preguntar qué es la filosofía para cada cuál?, ¿no es la filosofía un saber acabado, cerrado, universal, unívoco y que, como profesor/a, debo simplemente conformarme con reproducir de la manera más exitosa?

Alejandro Cerletti, filósofo argentino que ha realizado grandes contribuciones al campo de la didáctica de la filosofía, demuestra que esta situación persiste más allá de la formación docente. Cuando ya ejercemos la profesión, la pregunta por qué es la filosofía viene de los alumnos en la escuela. Para él, en ese instante que se repite año a año, vivenciamos que definir el campo de la filosofía es complejo, que nos vemos imposibilitados para dar cuenta cabalmente de lo más básico de nuestra actividad. La falta de definición y de acabamiento del propio campo y objeto de la filosofía, y de la peculiar actividad que la identifica, no constituyen de ningún modo un obstáculo, son más bien límites y condición de posibilidad.

En el plano de la enseñanza-aprendizaje, esta falta de continuidad se ve reflejada en el hecho de que cualquier objetivo que el docente se propone a la hora de enseñar filosofía, implica una toma de posición respecto de la filosofía misma, de la concepción antropológica, epistemológica, ideológica, pedagógica, política, de la mirada sobre el dispositivo en el que se inserta para enseñar filosofía, de la dimensión axiológica, del compromiso profesional.

Asumir la pregunta “¿qué es la filosofía?” es clave para el trabajo con los criterios de selección de saberes (qué enseñar), las metodologías (cómo enseñar) y las consideraciones sobre las competencias (a quién enseñar y para qué enseñarle).

Dicha pregunta no solo implica una cuestión pedagógica, sino que instala dentro del área de la didáctica de la filosofía un problema filosófico.

En los años de dictado del espacio curricular, ante esta propuesta, la mayoría de las veces percibimos resistencia y bloqueo por parte de los/as estudiantes. Nuestra hipótesis es que esto no se debe a incapacidad o desinterés, sino a un permiso que no creen tener y a una posibilidad quizás inexplorada hasta el momento. La apropiación de la disciplina desde una secuencia lineal, desde una identificación de la filosofía, exclusivamente con su desarrollo histórico, se ve interrumpida con esta pregunta. La filosofía, en tanto supuesta totalidad cerrada y coherente, se agrieta, se desgaja, o, para decirlo con Foucault, experimenta una discontinuidad.

## **El trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo**

Michel Foucault es el filósofo desde el que proponemos pensar esta cuestión. A grandes rasgos podemos decir que es un pensador que asume como tarea describir y analizar las bifurcaciones del saber, las reglas que se configuran al interior de cada época, problematizando el progreso de las ciencias. En sus investigaciones no queda en pie ningún tipo de supuesto, de ahí que toman relevancia preguntas como: ¿qué es ciencia?, ¿qué es un concepto?

Foucault hace una arqueología de los sistemas de pensamientos y, por este motivo, fue y será una de las figuras más importantes e influyentes del ambiente cultural francés de los años '60.

Después de haber publicado *El nacimiento de la clínica* [1963] y *Las palabras y las cosas* [1966], se queda con la sensación de no haber sido comprendido cabalmente por lo que se siente comprometido a dar cuenta de la “mutación epistemológica” desde la que posiciona y que a la vez postula. Dicha mutación es la que le permite trabajar de manera tan disruptiva con conceptos como el de medicina, enfermedad, hombre, saber, incluidos en esas obras. Esta empresa, la lleva a cabo en *La arqueología del saber* [1969].

Continuando la tradición de Bachelard y Canguilhem, Foucault entiende que hay una forma de hacer historia a partir de la búsqueda de patrones, regularidades por debajo de los acontecimientos que ha sido desplazada por lo que estos pensadores y también él entienden como actos y umbrales epistemológicos.

Según ellos ya no se trata del afianzamiento progresivo de los conceptos, de un cúmulo indefinido de conocimientos. Por el contrario, se interrumpe esa sedimentación a partir de la que el conocimiento se autorreferenciaba en sí mismo a la luz de su propia historia. Para Foucault (2002):

... [e]n lugar de reconstituir cadenas de inferencia (como se hace a menudo en la historia de la ciencia o la filosofía, en lugar de establecer tablas de diferencias (como lo hacen los lingüistas) describiría sistemas de dispersión” (p. 62).

Se produce una interrupción entre ciertos saberes y su origen empírico, entre sus desarrollos y sus motivaciones iniciales. No es posible establecer una asociación directa de los



saberes con sus tradicionales precursores. Los conceptos se desplazan y mutan.

Foucault plantea que la visión dominante de una historia global está dejando lugar a una historia general. Demuestra que ya no se trata de secuenciar períodos, épocas que se despliegan teleológicamente a partir de cierto origen, sino que, a partir de un movimiento que a medida que desciende a estratos más profundos, en lugar de encontrar un rastro, encuentra bifurcaciones. En lugar de patrones más unificados, que presenten a los saberes de modo cohesionado, hay más dispersión. Al respecto, dice que:

Por debajo de las grandes continuidades del pensamiento, por debajo de las manifestaciones masivas y homogéneas de un espíritu o de una mentalidad colectivas, por debajo del terco devenir de una ciencia que se encarniza en existir y rematarse desde su comienzo, por debajo de la persistencia de un género, de una forma, de una disciplina, de una actividad teórica se trata ahora de detectar, la incidencia de las interrupciones. (2002, p.10).

Los conceptos que forman parte de las diferentes ciencias se desplazan, en tanto el hilo que los articula y cohesionan se corta. Si aplicamos este desplazamiento al caso de la filosofía, según una epistemología fundada en la manera tradicional de entenderla, las preguntas serían por los vínculos, los nexos, los encadenamientos de los conceptos, en tanto forman parte de sistemas y totalidades. A partir de los desplazamientos propuestos por Foucault, los interrogantes mutan. Por ejemplo, en

relación a los conceptos de filosofía podría preguntarse: ¿Qué estratos hay que aislar unos de otros? ¿Qué tipo de series instaurar?, ¿Qué criterios de periodización adoptar para cada de una ellas? ¿Qué sistema de relaciones (jerarquía, predominio, escalamiento, determinación unívoca, causalidad circular) se puede describir de una a otra? ¿Qué series de series se pueden establecer? ¿Y en qué cuadro de amplia cronología se pueden determinar continuidades distintas de acontecimientos? (Foucault, 2002, p. 9).

Retomando la experiencia con la cátedra de “Didáctica de la filosofía”, nos interesa pensar que algo de esto vislumbrado por Foucault en *La arqueología del saber* es lo que ocurre con la propuesta que hacemos allí. Los/as estudiantes que recibimos en este espacio curricular que se ubica en el tercer año de la carrera, traen una comprensión y apropiación de la Filosofía desde un encadenamiento lógico de preguntas y problemas de la filosofía que se articulan y cohesionan al interior de la historia de esta disciplina. Al proponerles que revisen el vínculo que se ha establecido entre la propia subjetividad y la disciplina en cuestión, y la posibilidad por la pregunta que pueda dar cuenta de una reapropiación de la filosofía reconocemos algún atisbo de la “dispersión” que describe Foucault.

Ante un cierto acumulamiento y afianzamiento del saber, en este caso el filosófico, que es proyectado en relación a su despliegue y progreso y que puede ser explicado de acuerdo a una racionalidad teleológica, la pregunta “¿qué es la filosofía?” lejos de contribuir a un cierre y acabamiento, es disruptiva, pues parece volverse contra la propia tradición.

No eximir a la filosofía de la pregunta por ella misma, no

solo supone una interrupción en el acumulamiento, afianzamiento y progreso de la disciplina, sino que abre un umbral epistemológico para el acontecimiento de otras preguntas que van en dirección al desplazamiento propuesto por el filósofo francés: ¿Se puede enseñar el deseo de filosofar? ¿Se enseña filosofía y/o a filosofar? ¿Cómo medir el grado de distorsión de un conocimiento filosófico cuando se escolariza? ¿Cuál es la relación de los saberes canonizados y los realmente enseñados? ¿Se puede filosofar sin importar el nivel de conocimientos? ¿La invitación a pensar puede ser al mismo tiempo una práctica de libertad y una obligación? ¿Dónde radica lo filosófico, en la experiencia, en los saberes, en las capacidades?

Luego, el problema que aparece con este umbral, para quienes somos docentes de filosofía y para quienes deseen serlo, no tiene tanto que ver con la posibilidad de reproducir una tradición, (de si nos ocuparemos de producir filosofía o reproducirla, de si contaremos lo que los amantes de la sabiduría dijeron o seremos amantes de la sabiduría nosotros) sino con el recorte y el límite que supone la pregunta por la definición. Dicho de otro modo, a partir de la pregunta por la definición de la filosofía, se abre un umbral en la didáctica de la filosofía en la que esta no se configura desde las estrategias y recursos para rastrear y recuperar la tradición filosófica, sino de los límites y recortes que a la vez que implican, posibilitan una reapropiación.

## Refundaciones de la filosofía: el movimiento de las prácticas filosóficas

Quienes trabajamos con la Filosofía, sea desde la docencia en diferentes niveles, desde la investigación<sup>3</sup> o la extensión, hoy no tenemos margen de confusión al referirnos al campo que en el último tiempo ha ganado terreno y consolidación en América Latina: el campo de las prácticas filosóficas o como también se denomina, de la filosofía aplicada. Se trata de un movimiento que tiene su historia, sus metodologías y modalidades, y que incluye, a grandes rasgos, a la filosofía con y para niños/as, los cafés y talleres filosóficos, el acompañamiento o asesoría filosófica, y la filosofía en las empresas.

Los referentes contemporáneos de este campo, que se caracterizan por una labor prolífica y comprometida, aportan diferentes perspectivas a la hora de dar cuenta de cómo se configura. A la vez que teorizan desde sus propias experiencias, justifican su estatuto epistémico al dejarse permear por las preguntas “¿qué es la filosofía?”, “¿qué ha sido?”, “¿qué podría ser?”.

En este sentido y a propósito del concepto de dispersión tratado en los apartados anteriores, se trata de un fenómeno que se configura y consolida en tanto dialoga con la tradición

---

3 Actualmente en el proyecto de investigación “Filosofía, Educación Subjetividad: Análisis de la presencia de las prácticas filosóficas en la formación docente y su repercusión en las prácticas de enseñanza y aprendizaje”, de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo, investigamos cómo las prácticas filosóficas, que van ganando cada vez más visibilidad, formalización e institucionalización, impactan, en la formación docente y emergen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

filosófica a la vez que implica una interrupción de la misma.

Para la filósofa española Mónica Cavallé<sup>4</sup>, las prácticas filosóficas son un movimiento internacional constituido por filósofos que buscan que la filosofía rebase su actual circunscripción a los circuitos académicos y recupere su relevancia para la vida individual y social.

En *La práctica filosófica*, ella expresa:

Mediante esta recuperación, la filosofía se aproxima, dentro de marcos contemporáneos, a su espíritu inicial, pues ésta no nació simplemente como especulación sobre las cuestiones de ultimidad, menos aún como mera reflexión sobre la historia del pensamiento, sino también como guía en el arte de vivir, como una disciplina que incumbía indisociablemente a la comprensión profunda de la realidad y de nosotros mismos y a nuestra

---

4 Mónica Cavalle es licenciada en Filosofía por la Universidad de Navarra (Premio Extraordinario Fin de Carrera de Filosofía y Primer Premio Nacional de Terminación de Estudios universitarios otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia), doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid y máster universitario en Ciencias de la Religión (Universidad Pontificia de Comillas). Ha coordinado e impartido en la Universidad Complutense de Madrid, a lo largo de varios años, seminarios de "Introducción filosófica al hinduismo y al budismo".

Pionera del asesoramiento filosófico sapiencial en España, trabaja desde 1999 como filósofa asesora, facilitando consultas individuales, talleres dirigidos al público general y cursos de formación en asesoramiento filosófico. Fue fundadora, primera presidenta y posterior presidenta honorífica de la Asociación Española para la Práctica y el Asesoramiento Filosóficos (ASEPRAF). Actualmente dirige la Escuela de Filosofía Sapiencial. Información vertida en el sitio <https://escueladefilosofiasapiencial.com/>.

transformación interior, la ordenada al desarrollo de nuestras mejores posibilidades. (2011, p.101)

Por su parte José Barrientos Rastrojo<sup>5</sup>, en una entrevista personal, nos explica que tomó contacto con este campo al percatarse de que sus estudios sobre la racionalidad lógica argumental requerían una ampliación de valor ontológico. Investigando en las propias consultas, el filósofo español comenzó a requerir otro tipo de racionalidad. En relación con lo filosófico del proceso y de las capacidades que se expresan en los interlocutores que participan de una práctica filosófica, Barrientos expresa que:

El filósofo aplicado facilita, orquesta o articula el acto (o proceso) filosófico entre las personas que acuden a sus talleres y consultas. [...] El filósofo aplicado es consciente de que las

---

5 José Barrientos Rastrojo es profesor titular en la Universidad de Sevilla. Dirige el proyecto de investigación "Estudio de la eficacia de la Filosofía Aplicada en Prisión para el desarrollo de las virtudes dianoéticas y éticas" (proyecto BOECIO), proyecto FEDER financiado con fondos de la Unión Europea, y ha dirigido o dirige otros proyectos financiados por la Agencia Andaluza de Cooperación o por la John Templeton Foundation a través de la Universidad de Chicago. Ha publicado más de treinta libros, destacando *Hambre de filosofía*, *Filosofía Aplicada Experiencial*, *Más allá del posturo filosófico y Plomo o Filosofía*. Por otro lado, es director de la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* y del grupo de investigación "Experiencialidad". Ha dirigido más de veinte investigaciones (tesis doctorales, de máster y de licenciatura) sobre filosofía aplicada. Sus líneas de investigación actual se centran en la aplicación de la filosofía (filosofía para/con niñas/os, filosofía aplicada) en contextos de vulnerabilidad y la filosofía contemporánea.

personas que llegan a una sesión no disponen de los recursos para generar un proceso de pensamiento tan completo como el de los pensadores del pasado. He ahí el eje de su labor: cuidar de que, mediante las sesiones, se entrenen las capacidades filosóficas aún en ciernes (2020, p. 39).

En las posturas de estos filósofos, representantes actuales de la práctica filosófica, este campo se configura a partir de un trabajo crítico respecto de la propia filosofía. A partir de problematizar el supuesto de que se trate de un saber acabado y absuelto de las condiciones históricas, o bien se le reclama una vuelta a la implicancia práctica que tuvo en los comienzos históricos y que en pos de un conocimiento de tipo teórico y especulativo quedo relegada, en el caso de Cavallé; o bien se experimenta la necesidad de una ampliación y complejización, para un impacto transformador, como expresa Barrientos.

Hay un trabajo de revisión con la tradición, pero abriendo márgenes que permitan problematizar qué es lo que aparece, qué se discontinúa, qué se dispersa. La filosofía, el filosofar, lo filosófico ya no son supuestos incuestionados a partir de los cuales se erige y sedimenta la disciplina. Por el contrario, son elementos que no se pueden tomar como dados porque exigen ser mirados en tanto inauguran nuevos problemas filosóficos. No son fundamentos que preexisten. Se colocan por delante y no hay manera de no tropezar con ellos. Interrumpen la marcha inexorable del progreso de la filosofía, y exigen ser atravesados, en ese sentido umbrales.

La noción de discontinuidad planteada por Foucault resulta interesante para quienes pretendemos trabajar con el campo

de las prácticas filosóficas, porque permite que ingresemos a dicho campo (y, en ese ingreso, contribuyamos a constituirlo) no ya para reestablecer una totalidad que dé cuenta de la posible familiaridad de este campo nuevo con el origen y con el desarrollo histórico de la filosofía, lo que implicaría un trabajo comparativo, sino desde los cortes y saltos. Lejos de pretender ver una progresión disciplinar desde el nexo y la continuidad, ver cómo se dispersan los conceptos propios de la filosofía y cómo las interrupciones permiten que se reagrupen y mixturen en series nuevas, por ejemplo:

posicionamiento respecto de qué es la filosofía en el campo de las prácticas filosóficas: teoría, práctica, experiencia, historia, terapia, utilidad/no utilidad, medio-fin en sí misma, arte de vivir;

- dimensiones de desarrollo: público, privado, personal, comunitaria, cuidado de sí, cuidado de los otros, intersubjetividad, diálogo intercultural;
- competencias/habilidades/actitudes que se ponen en juego: autoindagación, comprensión, transformación, pensamiento crítico, creativo, cuidadoso, preguntar radical, detección de supuestos;
- recursos: filosóficos, no filosóficos, inter/trans/multidisciplinariedad, arte, cine, poesía, coaching;
- escenarios: escuela, barrio, café, consultorio, organizaciones, academia, empresa;
- intencionalidad de las prácticas: lúdica, resolución eventual de problemas, experiencia de transformación, cuestionamiento de las propias narrativas;
- metodologías: mayéutica, diálogos socráticos, dialéctica,



fenomenología, genealogía, hermenéutica, comunidad de indagación.

De este modo, las prácticas filosóficas irrumpen como un campo que se vincula con la tradición de la filosofía, con su historia, desde una mirada desarticuladora y problematizadora. No asume que en marcos contemporáneos la filosofía pueda significar lo mismo, no supone que ser un especialista o profesional de la filosofía tenga como consecuencia directa la apropiación de capacidades disciplinares y procedimentales; o que no estudiar filosofía en la academia sea un impedimento para tener contacto con la disciplina y desarrollar competencias consideradas filosóficas. Por el contrario, se pregunta cómo filosofaban los filósofos; cómo, además de saber filosofía, hacían filosofía; cómo sus ideas se articulaban a la forma en que vivían; bajo qué reglas hoy se articulan los elementos filosóficos en una práctica; cuál es la distancia entre las experiencias filosóficas que se dan en contextos formales y las que se dan en contextos no formales; si puede la universidad, la escuela, el café, el asilo, la cárcel yuxtaponerse a propósito de la filosofía.

Las prácticas filosóficas pueden ser comprendidas como formas singulares de remanencia, como la emergencia de otra interpretación, que no tiene que ver con el origen ni el fundamento de la filosofía. Un acontecimiento que pone en cuestión la relación transparente e inmediata entre sujeto, realidad, verdad y por ende un modo hegemónico, absoluto e incuestionado de comprender y hacer filosofía.

No se trata del desocultamiento de un origen inalterado, ni del refinamiento progresivo de la filosofía en cada uno de sus períodos, sino de las derivas y bifurcaciones de sus diversos

campos de constitución y de validez, de las reglas sucesivas de uso. Es un campo que da cuenta de las transformaciones de la filosofía que valen como fundación y de la renovación de las fundaciones.

## Conclusiones

En la didáctica de la filosofía y en las prácticas filosóficas, se abren umbrales epistemológicos en tanto campos relativamente nuevos, en los que la filosofía realiza un trabajo crítico sobre sí misma. En estos casos, la filosofía puede comprenderse como un conocimiento que prevalece no tanto por la familiaridad que guarda con sus problemas y comienzos, sino con las veces y campos a partir de los cuales pueda fundarse y refundarse. Lejos de un afianzamiento depurado y progresivo de sus conceptos, estos mutan, se interrumpen y dispersan. Los elementos que podrían considerarse piezas de una historia de la filosofía pierden el encadenamiento bajo el cual se ordenaban tradicionalmente, y una vez liberados, se agrupan en otras series, se pliegan a otros juegos.

Foucault aporta otro sistema de pensamiento, totalmente incómodo para un sujeto que se identifica en la actividad de síntesis. Por ende, es posible que con las interrupciones de los actos y umbrales epistemológicos haya que lamentar cierto acomodamiento ideológico de la historia de las disciplinas.

En el movimiento de las prácticas filosóficas y en la didáctica de la filosofía es posible sospechar y, sobre todo, abandonar la búsqueda del completamiento de una historia global, de la pieza que falta para el gran museo de la filosofía,

de una historia de la filosofía que nos contaron, historia en la que no somos parte de muchos episodios. La filosofía no encuentra aquí una limitación, sino más bien una condición de posibilidad. Demuestra su vitalidad para fundarse y refundarse cada vez que, asumiendo su constitución histórica, pregunta por ella misma. Del mismo modo que la filosofía está condicionada por esta pregunta, quienes hacemos filosofía estamos condicionados por el vínculo que establezcamos con ella. Lo respuesta que demos, con relación a lo que la filosofía es, es también la apuesta a lo que podemos hacer con ella.

## Referencias bibliográficas

- Barrientos Rastrojo, J. (2020) *Filosofía aplicada experiencial. Más allá del postureo filosófico*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Foucault, M. (2002) *Arqueología del saber*. Siglo XXI editores argentinos.
- Cavalle, M. (2011). La Práctica filosófica. *Apuntes Filosóficos* 29 (39).
- Cerletti, A. (2005) Enseñar filosofía. De la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Novedades educativas* 17 (169).
- Chevallard, Y. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Plan de estudios del Profesorado universitario en filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras <https://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/ord-050-19-cd-plan-de-estudio-profesorado-universitario-en-filosofiacompressed.pdf>



## LA *HONESTIZACIÓN* DE LA INTERROGACIÓN, PEDAGOGÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Laura Curbelo Varela

Consejo de Formación en Educación

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay)

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9488-5273>

Consideramos que formular buenas preguntas produce un giro epistémico en las prácticas de enseñanza que permite reposicionar el rol del docente moviéndolo desde el lugar de la explicación al lugar de la indagación, por ello la *pregunta pedagógica* es comprendida como el primer motor hacia la búsqueda, es una fuga de curiosidad hacia lo que se desea conocer. El aprendizaje, y la propia enseñanza, comienzan con preguntas.

¿Qué tipos de preguntas realizan los formadores de docentes? Nos interesa comprender el sentido que los docentes otorgan a sus preguntas y cómo estas se relacionan con el *pensar crítico* y con las habilidades del *pensar*. Creemos que es posible identificar y caracterizar los paradigmas educativos que operan al momento en que los docentes realizan preguntas y que las preguntas permiten también visibilizar las concepciones de infancias que subyacen a nuestras prácticas educativas.

Para nuestra investigación tomamos como unidad de análisis a los docentes de formación docente del área metropolitana

de Montevideo (Uruguay) en un diseño de base crítica y con una muestra no probabilística e intencional, de carácter heterogéneo dentro del mismo universo poblacional.

Utilizamos herramientas de recolección de información de la metodología cualitativa –relevamiento documental, entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y observación participante–, y como estrategia de análisis, la teoría fundamentada. Encontramos que en la mayoría de los casos las prácticas de los formadores de docentes se enmarcan en una lógica paradigmática de la explicación, que involucra y robustece la concepción de *minoridad* del estudiante y la de *sabio* del docente, alejándose entonces de las marcas esenciales de un paradigma crítico. A su vez, hallamos que el preguntar se despliega como ejercicio docente poco planificado y con escasa presencia de preguntas auténticas/honestas; de hecho, detectamos que existe un desencuentro entre los paradigmas a los que los formadores dicen estar suscriptos y las preguntas que realizan. Como aporte teórico, elaboramos una taxonomía de las preguntas enlazando el grado de abstracción que generan con los sentidos de la pregunta docente; esta articulación teórica permite reconocer y caracterizar cuatro niveles crecientes en la reflexividad producida por el fenómeno del preguntar.

La importancia de estudiar la *pregunta pedagógica* reside en permitirnos profundizar y densificar a la vez que articular dos conceptos habitualmente frecuentes en los discursos y en las prácticas de la formación docente: la *pregunta* y el *pensamiento crítico*. El planteamiento del problema surge de la observación de cierta situación paradójica a la hora de implementar en la práctica docente los paradigmas y las referencias

teóricas a los que los educadores decimos estar afiliados. Algunos autores sostienen que podemos encontrar docentes que se autoperciben como críticos, éticos y progresistas (Accorinti, 2002; Freire y Faundez, 2010; Baquero, 2019, Rancière, 2003), y que, sin embargo, ejercen prácticas dogmáticas, reproductivistas, explicativas e incluso expulsivas. Focalizar nuestras miradas en la pregunta como actividad pedagógica nos permite indagar si esta podría ser un buen indicador de prácticas inscriptas en un paradigma promotor del desarrollo del pensar autónomo y crítico. Si consideramos que la pregunta habilita el diálogo, el pensamiento de alto orden y el trabajo en comunidad de indagación (Lipman, 1998), resulta pertinente reflexionar en torno a cómo, por qué y para qué preguntamos los docentes formadores de maestros.

Las preguntas docentes no solo ponen de manifiesto la concepción de infancias subyacente al paradigma en el que el docente se ubica, sino que también podrían ser utilizadas como un recurso para infantilizar positivamente a la educación. Permitiendo que los intereses de niñas y niños entren en las aulas escolares y revivificando la escuela. Revisar el contexto de utilización de la pregunta en la formación de docentes nos permitirá mapear la existencia o la ausencia de preguntas auténticas, abiertas, honestas y que *honesticen*<sup>1</sup> el vínculo educativo.

---

1 *Honestizar* no existe como verbo en español. En portugués es un verbo transitivo directo y pronominal que significa "tomar (-se) honesto, digno; dignificar (-se)". Su utilización responde a que su significación en portugués contribuye al sentido que este trabajo pretende dar a la pregunta pedagógica.

Consideramos que una práctica educativa que no pregunta reproduce las lógicas y racionalidades de una sociedad injusta en la que solo algunos grupos detentan el saber, el poder, las respuestas, la razón. La pregunta es método y recurso para construir comunidad que indaga; otorga sentido al formato escolar que coloca a los estudiantes junto a otros en el aula, permite la construcción compartida del saber y la razonabilidad (Freire y Faúndez, 2010; Giroux, 2001; Lipman, 1998; Miranda, 2007).

Para conocer sobre la *interrogación docente* y aquello que estos creen en relación con sus propias preguntas, nos formulamos las siguientes interrogantes: ¿qué tipos de preguntas realizan los docentes?, ¿qué concepciones de infancias subyacen en sus preguntas?, ¿qué vínculo existe entre estas concepciones y las prácticas de los docentes?, ¿cuáles son sus objetivos al preguntar?, ¿qué aspectos del desarrollo del pensamiento crítico se visibilizan en las preguntas que circulan en las aulas de formación docente?

Recuperando lo anterior, planteamos como objetivo general comprender los sentidos de la pregunta pedagógica en el ámbito de la formación docente de maestros de educación primaria y su relación con el pensar crítico. Desagregando este objetivo central en tres específicos: a) identificar y caracterizar los paradigmas educativos que están operando al momento de realizar preguntas; b) describir y visibilizar las concepciones sobre las infancias en cuanto sujetos de la educación que subyacen a las preguntas de los docentes de formación docente y por último c) articular y vincular los objetivos de la formación docente con la pregunta como



motivadora y como promotora del pensamiento crítico y de las habilidades del pensar.

## Pregunta, pensamiento crítico, dimensión ética y creatividad

“¿Cuáles son exactamente esas habilidades y disposiciones que caracterizan al pensamiento crítico? ¿Cuáles son algunas formas efectivas de enseñar a pensar críticamente? ¿Y cómo se puede evaluar el pensamiento crítico?” (Facione, 1990, p. 5). Intentemos precisar estos conceptos. En *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations* –un informe a partir de un Panel Delphi<sup>2</sup>– se produce una declaración de consenso, los 46 expertos consultados “sobre el pensamiento y el pensador crítico ideal” dicen:

Entendemos el pensamiento crítico como un juicio auto-regulado y con propósitos basados en la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia; así como la explicación de lo evidencial, conceptual, metodológico, criteriológico o contextual de las consideraciones en las que se basa ese juicio. El pensamiento crítico es esencial como herramienta de investigación. Como tal, es una fuerza liberadora en la educación y un recurso

---

2 El método Delphi es una técnica de recogida de datos e información que posibilita obtener la opinión de un grupo de expertos a través de consultas reiteradas, es una metodología cualitativa interesante para construir información hacia la toma de decisiones y cuando se necesitan recoger opiniones consensuadas y representativas sobre un tema que interesa demarcar o definir conceptualmente (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016).

poderoso en la vida personal y cívica. Aunque no es sinónimo de buen pensar, es un fenómeno humano omnipresente y autocorrectivo (Facione, 1990, p. 6).

Se agrega una descripción del pensador crítico ideal:

Es habitualmente curioso, bien informado, confiado en la razón, de mente abierta, flexible, imparcial en la evaluación, honesto al enfrentarse a los prejuicios personales, prudente al hacer juicios, dispuesto a reconsiderar, claro en los problemas, ordenado en asuntos complejos, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en la investigación y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como el tema y las circunstancias de la investigación lo permitan. Por lo tanto, educar a buenos pensadores críticos significa trabajar *en pos de* este ideal. Combina el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico con el fomento de aquellas disposiciones que producen de manera consistente conocimientos útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática (p. 6).

El desarrollo del pensamiento crítico y su fomento a través de la educación tienen un doble cometido: el desarrollo personal y social de las personas; inciden en su calidad de vida y en la calidad de las democracias que promueven. El concepto de *pensamiento crítico* es una de las categorías principales de nuestro problema, profundizar en su descripción y considerar sus implicancias para la vida de las personas y para las democracias permitirá reflexionar sobre cómo la dimensión crítica

del pensar se vincula con el carácter ético-político de nuestro planteo, y, en consecuencia, nos permite atrapar los vínculos entre las dimensiones ética y crítica, haciendo presente un análisis multidimensional.

Para Lipman (1998) el pensamiento crítico es un modo de pensar basado en criterios reconocibles y explicitables, y se expresa a través de juicios. Los juicios son el producto del pensamiento crítico. Sostiene que las personas piensan críticamente cuando logran distinguir y separar la información más relevante de la menos relevante, y cuando son capaces de explicitar sus criterios a través de opiniones fundamentadas, rechazando aquellas que no lo son. Pensar críticamente es una protección contra la enajenación. Lipman afirma que el pensamiento crítico es autocorrectivo y permite desarrollar la sensibilidad al contexto, habilita a pensar mejor, expresar mejores juicios y, por ello, a vivir mejor. Si a la vez consideramos que la pregunta habilita el diálogo, el pensamiento de alto orden y el trabajo en comunidad de indagación (Lipman, 1998), resulta pertinente reflexionar en torno a cómo preguntamos, por qué y para qué lo hacemos especialmente si nos planteamos como cometido promover el desarrollo de la criticidad como forma de reflexividad.

La investigación de Facione (1990) se propone poder listar una serie de habilidades que definan el pensar críticamente, aunque el autor señala claramente que esta forma de pensar no es un proceso de tipo operativo y mecánico, sino que necesita de una determinada disposición, vinculándolo así con lo actitudinal. Además, sostiene que el pensamiento crítico excede lo que sería un modelo cognitivo, y por ello

existen modos de estar en el mundo deseables si se elige vivir de manera crítica, “un buen pensar crítico no es la ejecución memorística, mecánica, irreflexiva, desconectada de diversos procesos cognitivos, sino que se trata de atender bien a sus muchas partes” (Facione, 1990, p. 11). Los expertos consultados por el autor realizan dos recomendaciones que recuperan el concepto de triple dimensionalidad del pensamiento de alto orden; sostienen que las habilidades del pensador crítico deberían apuntar a integrarse con la confianza, la inclinación y el buen juicio, y que esas formas y habilidades del pensar no sólo deberían usarse en sus estudios y profesiones, sino especialmente en su vida cotidiana. Afirman que las personas que pueden utilizar profesionalmente el pensamiento crítico, pero fallan al usarlo apropiadamente en su vida cotidiana no deberían ser vistas como buenos pensadores críticos. A la hora de pensar en incluir el desarrollo del pensar crítico en la educación formal, consideran que éste debe ser evaluado de manera holística o integral, evitando estrategias de evaluación educativa que distorsionen la conceptualización compleja y multidimensional del pensar crítico.

Para Lipman (1998) el pensamiento de alto orden es multidimensional y las dimensiones del pensar son la crítica, la creativa y la ética. Como es un fenómeno complejo el que pretendemos comprender, al analizarlo se pueden identificar conceptualmente estas tres dimensiones, que son unidades de análisis del pensamiento y portan una unicidad compleja; el pensamiento es transactivo y dispone en simultáneo de sus dimensionalidades. Trabajar pedagógicamente en una de sus dimensiones es trabajarlas todas sincrónicamente, en la

medida en que el fruto del pensar es nuestro pensamiento, y este siempre es tridimensional; en este trabajo se aborda la dimensión crítica en un afán de comprensión y en una búsqueda de profundidad de análisis, nunca en un modo reduccionista o restringido.

## El concepto de infancias en la formación de maestros

Uno de los ejes conceptuales de este trabajo se vincula con la idea de *minorización de los sujetos de la educación*, aludiendo a la concepción de que todo aprendiente es menor (es menos) que su enseñante. En consecuencia, se considera, axiomáticamente, que el aprendiente alcanzará el nivel del enseñante al terminar un proceso educativo basado en la transmisión de saberes y contenidos.

La formación de los maestros está atravesada por una noción de *infancias* que también ha sido permeada por ese concepto de *minoridad*; formamos a los maestros para educar a unos niños que han sido pensados –de acuerdo con un patrón conceptual hegemónico– como seres inacabados que alcanzarán su completitud al crecer y luego de haber sido educados por los adultos.

En el mundo dividido de las inteligencias que plantea Rancière, el más inteligente y capacitado enseña el mundo al menos inteligente. Esta concepción de *enseñanza* y de la *formación docente* genera para el autor lo que llama un “progreso del embrutecimiento”. El estudiante ocupa el rol del infante, es el explicado en esta lógica del orden explicador y empleará su inteligencia en atender la explicación y en procesar el duelo

de comprender que no comprende si no se le explica. Más adelante, él mismo podrá convertirse en un explicador y –como posee el equipamiento necesario– lo perfeccionará. Perfecciona el embrutecimiento. Dice Rancière (2003) irónicamente: “Todo perfeccionamiento en la manera de hacer comprender, esa gran preocupación de metodistas y progresistas es un progreso en el embrutecimiento” (p. 23). Explicar mejor se constituye como el supuesto progreso de la explicación, y en ese sentido es un “mejoramiento del embrutecimiento” (Colella, 2020). Este es un mecanismo explicador que organiza la transmisión de determinados contenidos generando una complejidad que opera a través de las representaciones, creencias e ideas que tienen los individuos, clasificándolos y ordenándolos en ignorantes y no ignorantes, capaces e incapaces.

La creencia en la desigualdad de las inteligencias es la que reproduce la desigualdad; en palabras de Rancière (2003): “Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos” (p. 21). Es el *explicador* quien necesita de la existencia del *incapaz* como inteligencia inferior para justificar su existencia. Tal como lo explica Rancière, nuestra idea de los niños, sus capacidades y modos de aprender atraviesan la sociedad pedagogizándola.

También la formación docente es una carrera graduada que presenta los contenidos de manera evolutiva y lineal explicándolos; responde y construye esta lógica que indica que así se aprende: necesitamos explicar para existir, y explicaremos desde ese lugar de desigualdad intelectual. Si bien

los niños nos muestran a cada segundo que comprenden más allá de nuestras explicaciones y que son diferentes de nuestras concepciones sobre ellos, sostendremos el método que reza que se aprende yendo de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, y gradualmente. Pensamos a los estudiantes magisteriales tan monocrónica y monolíticamente como a los escolares, y de este modo los constituimos y conformamos, considerándolos inferiores, minorizándolos. Les ofrecemos realizar sus “carreras” a lo largo de un tiempo óptimo previamente estipulado, aunque la misma lógica indica que lo harán de acuerdo con sus capacidades y compromisos; esperamos que puedan “darlo todo”. Ese compromiso los mantendrá adheridos al progreso y podrán terminar a tiempo o tendrán rezagos. Irán adquiriendo contenidos explicados de modo parcializado y asignaturista. Se les formará como docentes en el convencimiento de que luego serán capaces de explicar mejor, perfeccionando y perpetuando el sentido embrutecedor del orden explicador. Lo descrito es una de las manifestaciones más evidentes de la incoherencia entre pensamiento y acción, ya que también resulta evidente que no queremos perpetuar ese orden que sostenemos en el hacer cotidiano.

Si ser críticos es ser pregunta debiéramos preguntarnos qué parte tenemos en esta máquina de educar embrutecedora perteneciente a la lógica de la explicación, y cómo podríamos detenerla, qué preguntas nos ayudarían a des-sedimentarla y desembrutecerla.

## La pregunta pedagógica, el pensamiento y el pensador crítico

Si consideramos la *pregunta* como manifestación auténtica de la curiosidad que da paso a la indagación, ese acto básico de *preguntar* requiere ser estudiado y analizado de forma transversal, en todas sus vinculaciones con lo educativo. Por esta razón, la presente investigación pretende caracterizar la *pregunta* que ocurre en este ámbito, sus objetivos y sentidos dentro del aula de formación docente, indagando las características de las preguntas pedagógicas, entendiéndolas como aquellas acciones didácticas que son organizadas por el enseñante, que es quien toma la decisión de cómo, por qué, para qué, en qué momento y con qué sentido preguntar. Son pedagógicas aquellas preguntas que se desarrollan en el ámbito de un encuentro educativo y que tienen como finalidad educar, aunque pudieran estar, incluso, obturando el proceso de aprendizaje desde su formulación e intención –dicho esto de manera muy general.

Las *preguntas* idealmente son una apertura al mundo reflexivo, permiten que enseñantes y aprendientes construyan saberes indagando, y dan batalla a aquello que pretende presentarse como respuesta o conclusión. En este trabajo la *pregunta pedagógica* alimenta nuestra curiosidad, la pregunta será atravesada por las preguntas que nos hagamos. Preguntarnos sobre la *pregunta* permite visualizar los encuentros y desencuentros entre nuestros discursos y nuestras acciones, nos habilita a observar cuándo la *pregunta* abre el universo de la indagación y privilegia la curiosidad, la búsqueda, y el ejercicio investigativo. Considerándola de este modo,



entonces, la *pregunta* es una forma de pensamiento que habita la dimensión crítica y creativa del pensar, ya que preguntar es interpelar lo aceptado como válido, da paso a una actitud crítica, erosionando lo aceptado.

Para responder a su pregunta sobre qué es el pensamiento crítico, Fisher (2021) realiza un recorrido analítico por los escritos de varios especialistas en el tema, abarcando un período que va desde 1962 a 2011. El autor recupera las características que debería tener un pensador crítico y elabora una lista de marcas distintivas y estándares, que presenta como *skills* y que el diccionario de Oxford define como «la capacidad de hacer bien una actividad o un trabajo, especialmente porque lo has practicado», y también como «destreza, perfección». El concepto de *skills* se enriquece al considerarlo como «disposición para» realizar algo; en ese sentido, podemos pensar las características del pensador crítico como capacidades, habilidades y actitudes.

En su análisis, Fisher considera que existen determinadas disposiciones afectivas para el desarrollo del pensamiento crítico. Entre ellas, señala la curiosidad (¿la pregunta?), la preocupación por la información, el estar alerta a oportunidades de usar el pensar crítico, la confianza en la investigación razonada, así como también la confianza en la propia capacidad de razonar –de la mano de una mentalidad abierta y de una actitud de amplitud hacia lo diverso– junto a la flexibilidad para modificar las ideas y una alta comprensión de las opiniones ajenas. Menciona además como características el tener imparcialidad al evaluar razonamientos, la honestidad al enfrentar los propios sesgos, prejuicios, estereotipos, egoísmos

y tendencias sociocéntricas. Y agrega que el pensamiento crítico reviste prudencia al suspender, dictar o modificar juicios y voluntad para reconsiderar y revisar puntos de vista.

Para responder qué es el pensamiento crítico es necesario considerarlo como la capacidad, la habilidad, la actitud, la disposición afectiva. También es importante revisar el modo de aproximación a los temas, preguntas o problemas. Fisher sostiene que la claridad para preguntar, el ser ordenado y sistemático en el trabajo con la complejidad, la diligencia en la búsqueda de información relevante, la razonabilidad en la selección y aplicación de criterios, el ser cuidadoso para mantenerse centrado y atento a la cuestión general, la persistencia a pesar de dificultades, la precisión en relación con el tema y sus circunstancias son habilidades del pensador crítico. El autor afirma también que ser buen crítico requiere pensar alternativas a las consideraciones relevantes con relativa velocidad, y que el pensador crítico no solo se opone a un juicio, sino que enfatiza en aspectos creativos, propositivos y positivos. Por lo tanto, la calidad del pensamiento crítico está también vinculada con la creatividad.

En suma, pensar críticamente depende de dos componentes: habilidades y disposiciones; ambos inherentes y necesarios. Las personas deben saber qué habilidad es necesario desplegar, pero además deben estar motivadas e interesadas en hacerlo. Los pensadores críticos usan algunas habilidades adecuadamente en diversos contextos y además se disponen anímicamente de manera consciente a pensar críticamente. Esa disposición anímica para pensar críticamente tiene que ver con el compromiso con el cuidado del propio pensar y el

de los demás, y otorga cierta textura ética al pensar, sostenida en el interés y en la finalidad de la acción. Un pensador poco ético, poco cuidadoso con los demás, no será un buen pensador crítico. Entonces, retomando lo dicho y basándonos en Lipman y en su proceso de construcción de una definición instrumental de pensamiento crítico, podríamos decir que es preciso explicitar su vinculación con el saber. Vale decir que para comprender qué es pensar críticamente debemos preguntarnos ¿qué es el *saber* y qué es la *sabiduría*? Estos términos se vinculan históricamente con “juzgar bien”; entonces, ¿qué es un juicio? Encontraremos referencias a “formar opinión”; es comúnmente aceptado que las personas sabias realizan buenos juicios.

Por tanto, un juicio es una determinación del pensamiento, del habla, de la acción o de la creación. Un gesto como levantar la mano puede ser un juicio, una metáfora como “Ana es un encanto” es un juicio, una ecuación como  $e=mc^2$  también lo es. Los buenos juicios serían aquellos que se producen a partir de actos hábilmente ejecutados, orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados. Si nos centramos en los procesos de pensamiento crítico e identificamos sus características esenciales, podremos apreciar y comprender su relación con el juicio. En efecto, podemos afirmar que el pensamiento crítico es un pensamiento que: 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto (Lipman, 1998, pp. 173-174).

A modo de resumen podemos señalar que el pensador crítico ideal está dispuesto a intentar “hacerlo bien”, a presentar una posición honesta y clara, sosteniendo la capacidad de

aclarar, buscar y juzgar bien para emitir juicios; sabe inferir, supone e integra imaginativamente, y puede expresarlo de manera ágil, sensible y habilidosa (Ennis, 2011). Podríamos organizar las habilidades de un pensador crítico en un recorrido por las cuatro categorías principales que plantea Fisher (interpretación, análisis, evaluación, autorregulación), y a ellas podemos agregar la disposición para el desarrollo del pensamiento crítico. Estos criterios podrían trabajarse de manera conjunta, unificándolos de acuerdo a la organización conceptual realizada por Cardozo y Pietro, y presentándolos como las siguientes “disposiciones”, destrezas o habilidades: a) disposición problematizadora (plantear y explorar problemas), b) disposición crítica (corroborando, utilizando y comprobando teorías y explicaciones), c) disposición a la flexibilidad (búsqueda de múltiples perspectivas, alternativas y posibilidades) y d) disposición para juzgar reflexivamente (Cardozo Hernández et al., 2009).

En definitiva, el pensamiento crítico envuelve e implica considerar determinadas habilidades, actitudes, disposiciones y modos de aproximarse a las investigaciones y problemas. Estos determinan una postura vital investigadora, atenta, cuidadosa, que se constituye como un hábito y a la vez es una elección ética que provoca mantener un modo activo y lúcido de pensar de manera analítica, detenida, esmerada y creativa.

La sistematización conceptual de las preguntas que recogimos en el trabajo de campo de nuestra investigación produjo un ordenamiento o mapeo orientativo para el trabajo con ellas, resultando una categorización en cuatro niveles que funciona como matriz de análisis de datos, como se puede ver en la tabla n° 1 hacia el final de este trabajo.

## Conclusiones, proyecciones y consideraciones hacia nuevas preguntas

Nuestro trabajo de investigación respondió a algunas interrogantes con el objetivo de comprender los sentidos de la pregunta pedagógica y su relación con el pensar crítico en el ámbito de la formación docente de maestros de educación primaria. Adicionalmente, indagamos sobre qué dicen los docentes sobre sus propias preguntas, y se identificaron y caracterizaron los paradigmas educativos que subyacen a las interrogaciones que circulan en las aulas. También se analizaron las concepciones de infancias que atraviesan y dan base a nuestra formación magisterial.

A lo largo de la investigación recorrimos distintos lugares del acto educativo, revisitándolo desde la perspectiva de la docencia, desde la de la educación, desde el rol docente, desde el pensamiento y el acompañamiento para su desarrollo. Procuramos cuestionarnos e inquietarnos en relación con algunas ideas que se presentan como aceptadas y naturalizadas dentro de las prácticas y los formatos escolares; pensando qué características tienen las preguntas, qué particularidades de las preguntas podríamos tomar como indicadores de reflexividad, especialmente vinculadas al pensar crítico.

La injusticia epistémica y la violencia que esta entraña hacia las infancias en relación con su educación podría comenzar a difuminarse si el mundo adulto fuera capaz de tratar a los niños como personas; las formas que reviste esta violencia resultan centrales para la experiencia de los niños, que son expulsados de la toma de decisiones a través de un

sistema social que alimenta la concepción de su incapacidad epistémica. La violencia y la injusticia epistémica son claves en el soporte de concepciones como el racismo y el machismo. Vigorizar conceptualmente la idea de *infancias* y empoderar a los sujetos que transitan la infancia requiere analizar y colocar la mirada en las formas de violencia menos evidentes que recaen sobre ellas, que muchas veces están enmascaradas en la necesidad de protección –como se hizo/hace con las mujeres–, y que son propias de las heteronomías del machismo, y en este caso del adultocentrismo.

## **Sobre las preguntas de esta investigación**

Nos planteamos, en primer lugar, identificar los paradigmas educativos que están operando al momento de preguntar. Para ello analizamos las preguntas buscando cómo articulan con las categorías principales de los paradigmas crítico y no crítico, teniendo presente la concepción de infancias y la posible vinculación con una pedagogía de(s)colonial e insurgente; a la vez que consideramos el grado de autonomía creciente en la participación que la pregunta propone.

Un primer hallazgo es que, en la mayoría de los casos, las preguntas que los formadores realizan de manera oral son espontáneas, no planificadas. Sin embargo, las preguntas que los formadores incluyen en las consignas de las actividades planteadas son evidentemente planificadas, pensadas con detalle y gran detenimiento; reflejan mucha precisión y gran coherencia con su intencionalidad pedagógica. Casi siempre se trata de preguntas que llegan al estudiante de forma escrita, o

al menos que el docente lee en voz alta desde su planificación.

En relación con el paradigma en el que los formadores circunscriben sus prácticas, percibimos que existe un desencuentro entre lo que dicen y lo que hacen. En la entrevista la mayoría señala que sus prácticas se enmarcan en un paradigma crítico; sin embargo, en la mayoría de los casos asistimos a encuentros del tipo discursivo-explicativo en los que no fue posible observar que los estudiantes ocupen una posición epistémica relevante. Hallamos el mismo desencuentro entre los discursos de los formadores en cuanto al uso que hacen de las preguntas y cómo preguntan en aula.

Un hallazgo especialmente interesante es el caso particular de dos profesoras que trabajan con imágenes para generar espacios de interpretación, análisis, evaluación crítica y autorregulación; los cuatro conceptos involucrados en la definición de pensamiento crítico de Fisher (2021). Estas dos profesoras, al utilizar las imágenes como estrategia didáctica para la reflexión, hicieron prácticamente la mitad de las preguntas honestas/auténticas de la muestra, y también un alto porcentaje de las que colocamos en los niveles 2 (Pensar críticamente la práctica y la profesión docente) y 3 (Pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar).

Para determinar el paradigma en el que efectivamente se circunscriben las prácticas de los formadores, consideramos la intersección entre los conceptos centrales manejados en el desarrollo conceptual en relación con el pensamiento crítico y la pregunta. Hallamos que las preguntas recogidas pueden incluirse dentro de un paradigma crítico si consideramos el interjuego entre una o varias de las siguientes categorías:

de(s)colonial/colonial e insurgente; dialógico/explicador; infancias agencia/infancias como minoridad; comunidad de investigación como forma de aprendizaje (autorías múltiples).

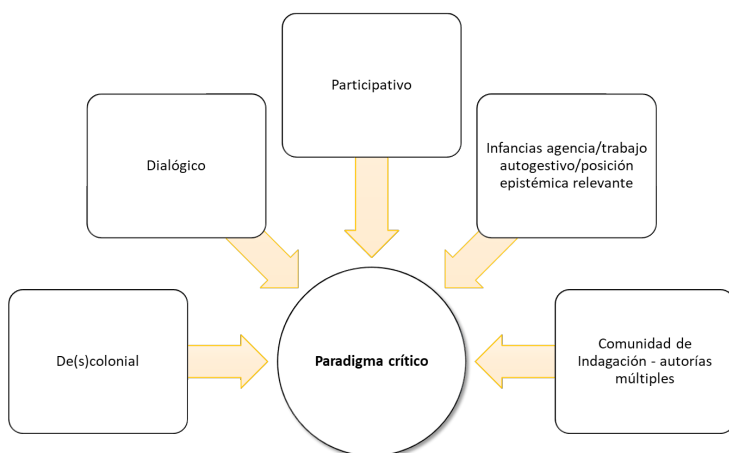


Imagen de autoría propia

Figura 1. Categorías del paradigma crítico

De(s)colonial/colonial e insurgencias. En las prácticas pedagógicas de(s)coloniales se presentan “las utopías, la relación dialéctica entre teoría y práctica, la marca de algunos de los pedagogos latinoamericanos, la fuerte vinculación con la política y una *praxis* participativa e incluyente” (Guelman y Palumbo, 2019, p. 6). Adicionalmente, debe existir una propuesta de trabajo “productivo autogestivo-cooperativo que dé un lugar para saberes otros que ubican a los sujetos en una posición epistémica relevante”. En nuestro trabajo de campo encontramos que estas notas están presentes en las prácticas de los formadores, especialmente a partir de la intencionalidad



crítica del docente en su relación con el contexto y el saber situado. Sin embargo, esta intencionalidad se presenta en el marco de prácticas explicativas, por lo cual entendemos que aún nos falta una construcción biográfica propia que potencie la confianza en aprender investigando y en las posibilidades de investigar que ofrecemos a los estudiantes como forma de construir saberes profesionales, otorgándoles relevancia epistémica.

Nuestra observación participante permitió apreciar un alto número de docentes con una propuesta emancipadora y decolonial; que promueven procesos de reflexión y análisis sobre la sociedad, la escuela y la enseñanza, implicando a los estudiantes magisteriales, invitándolos a pensar en los posibles cambios y convocándolos a una actividad profesional reflexiva. Sin embargo, se encontraron pocas preguntas vinculadas a este componente que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico, entendido desde las características que le asigna Lipman (1998) y con las manifestaciones que Fisher (2001, 2021)<sup>3</sup> considera que lo caracterizan. No hallamos tampoco modos de preguntar capaces de promover la infantilización<sup>4</sup> de lo educativo, revistiendo la educación y sus procesos de auténtica curiosidad y de honestidad indagatoria. No se realizan preguntas que coloquen a los estudiantes en un lugar de autenticidad y curiosidad radicales, que los incite a indagar y a preguntar por lo que quieren saber. No se encuentran momentos en los

---

3 Interpretación, análisis, evaluación y autorregulación (Fisher, 2001).

4 Infantilización como un fenómeno positivo y posibilitante de una escuela auténticamente habitada por las infancias y por su manera de estar en el mundo curiosa y activa.

que, a través de la pregunta, se logre provocar ni contagiar ese deseo de hacer algo que ponga de manifiesto y active el interés por indagar una temática.

Dialógico/explicador. La mayoría de las preguntas que recogimos se encuentran en el nivel cero, de modo que revelan un posicionamiento práctico en un paradigma explicativo. Sin embargo, los docentes formadores sostienen que desde sus prácticas promueven el diálogo y la participación. Al triangular este discurso con la observación de las prácticas de los formadores encontramos escasa coherencia.

Respecto a qué dicen los docentes sobre sus preguntas, se pone de manifiesto que, si bien realizan muchas, consideran imprescindible transmitir un saber de manera explicativa. Solo en cuatro de las clases visitadas se pudo observar un espacio dialógico que, sin embargo, no condujo a la indagación ni a la construcción de un saber, si bien podría decirse que sí circularon saberes previos y oportunos. En estos espacios dialógicos, la pregunta que da participación al estudiante es –en general– utilizada por el docente para adelantar un contenido temático o programático, o aportado por un autor.

Encontramos que la mayoría de los formadores concibe su propio rol desde un paradigma explicador, y presenta dificultades para provocar una participación y una autonomía que dé lugar a un producto/saber que se escinda de lo ya hecho y permita la construcción colectiva. Entendemos que probablemente este sea el costado epistémico del “darlo todo”, del sentir que formar es transmitir y que somos los encargados de hacer que el otro sepa. Estas concepciones nos impiden construir saberes a partir de la pregunta y el diálogo, herramientas que

transforman nuestro rol y posibilitan el aprendizaje activo de los estudiantes junto a otros.

Infancias agencia/infancias como minoridad. En el interjuego del aula, y de la relación de poder que lo escolar no disimula, también nos resultó interesante analizar el contraste centro/periferia que se da en la relación docente/alumno. En general, la institución educativa sostiene la concepción del docente como un ser iluminado, culto y central que es quien determina cuán cerca o lejos de la propia centralidad está el estudiante, y lo hace valorando cuánto este ha aprendido de lo que él le ha brindado/explicado. En las prácticas observadas en nuestro trabajo de campo se refuerza esta concepción en la que el estudiante reviste un rol epistémico de menor, de aprendiz, muchas veces pasivo y al margen de la construcción solidaria de saberes.

No encontramos participación autogestiva en el proceso formativo magisterial. Si bien identificamos espacios de diálogo activo y crítico, no se construyeron saberes en ellos ni la participación fue auténticamente autónoma.

Casi la mitad de los docentes proponen encuentros dialógicos en los que se reconoce y valora la condición de agencia de los estudiantes. En el resto de los casos, en cambio, se constata un desencuentro entre el discurso sobre las infancias y el lugar en que la práctica del formador coloca a los futuros docentes. Esto nos permite afirmar que existe una minorización del estudiante magisterial, que se manifiesta también en los modos de preguntar.

Comunidad de investigación y autorías múltiples. Nuestra observación participante da cuenta de prácticas que discurren

mayoritariamente en el terreno de lo explicativo. En ellas se ponen de manifiesto con intensidad los saberes del docente y la urgencia por desarrollar una explicación completa del tema que planificó tratar en ese encuentro. No constatamos en este aspecto un posicionamiento en un paradigma crítico que permita las múltiples autorías en el aula, ni se pudo observar a los estudiantes ocupando el lugar de quien investiga.

Tampoco encontramos ninguna instancia en la que a través de una pregunta se propusiera una indagación de los estudiantes para construir un saber o investigar sobre un contenido específico del programa.

En suma, hallamos que en la mayoría de los casos el diálogo se utiliza como “actividad”, y luego se retorna al discurso sabio del formador. Esto responde a una lógica paradigmática de la explicación, que involucra la concepción del estudiante como minoridad y del docente como sabio. Por esto podemos afirmar que no se enmarca en un paradigma crítico.

Observamos que las preguntas sostienen el discurso que a continuación realizará el formador.

Sobre la caracterización del pensamiento crítico, hallamos algunos espacios en los que, a partir de la interrogación, se promueve la interpretación y el análisis de textos y temáticas. En cinco casos los docentes propusieron la evaluación del encuentro con diferentes niveles de profundidad, y lo hicieron a través de preguntas de tercer nivel. En dos de estos casos identificamos una propuesta tendiente a la autorregulación a través de las preguntas.

Al especificar las articulaciones posibles entre sus preguntas y el desarrollo del pensar crítico, todos los docentes

entrevistados entienden que hay una vinculación entre ambos; sin embargo, nos resulta llamativo que para los docentes no hay una definición clara de pensamiento crítico.

## **Aportes para nuevas investigaciones sobre la pregunta pedagógica**

Teniendo en cuenta nuestro marco teórico, elaboramos una taxonomía de las preguntas. Esa sistematización –que no pretende ser total ni completa, y que de hecho es perfectible– nos permitió cruzar más de 20 categorías y ordenar el análisis en solamente cuatro niveles emergentes del trabajo de campo, que al inicio parecía imposible. Esta construcción teórica permitió organizar las preguntas articulándolas con una tipología del pensar crítico. La categorización de las preguntas fue desarrollada con base en su intencionalidad y a partir de la observación de que para un mismo nivel de preguntas encontrábamos alta frecuencia de similares pronombres interrogativos presentes en ellas.

Hallamos que es posible organizar las diferentes “formas del preguntar” articulándolas con la tipología y profundidad del pensamiento crítico y con los sentidos de la pregunta en el marco de la formación docente. Es justo decir que la mirada que detecta esta observación proviene y está atravesada por la formación en Filosofía para Niños, especialmente por el Proyecto Noria<sup>5</sup>, que trabaja con detenimiento y profundidad

---

5 El Proyecto Noria fue desarrollado por Angélica Sátilo e Irene de Puig, ambas fueron discípulas de Mathew Lipman, creador del currículum de Filosofía para Niños. Este proyecto consta

la vinculación entre habilidades de pensamiento y preguntas. Otro enfoque que posibilitó este hallazgo fue un material de clase inédito titulado *Preguntas que promueven habilidades*, desarrollado por el Dr. Eugenio Echeverría<sup>6</sup>.

Encontramos que pasar a través de los cuatro niveles que establecimos catalogando las preguntas que realizan los docentes requiere de un esfuerzo de abstracción y compromiso reflexivo/crítico creciente, tanto en la formulación de la pregunta como en la respuesta que se obtiene para pasar del nivel cero al nivel tres.

Podemos afirmar que las preguntas catalogadas como de nivel cero son aquellas sencillas, de tipo prerreflexivo, que no articulan necesariamente con una búsqueda de pensamiento crítico; más bien se vinculan con la información y los datos del curso o temática que se está tratando. Asimismo, pretenden que el interrogado perciba con atención, describa con detalle, informe, constate, recuerde sucesos, textos o autores. Para estas preguntas se utilizan los pronombres qué, dónde, quiénes, cuándo.

Las preguntas incluidas en el nivel uno proponen pensar sobre un contenido o tema para comprenderlo desde una

---

de muchos manuales de trabajo dirigidos a los docentes en los que las autoras trabajan en profundidad las diferentes preguntas con las que es posible ejercitar cada habilidad de pensamiento.

6 Doctorado en Formación de Docentes, Eugenio Echeverría es el director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, CELAFIN a. c. de México, también fue alumno y asistente de Matthew Lipman y es actualmente consultor en FpN para organizaciones de diversos países de América Central y el Caribe.

reflexión superficial. Buscan que el interrogado clasifique, clarifique, formule conceptos, defina, emita juicios sobre la información recibida, analice e interprete dicha información, brinde ejemplos y contraejemplos. Para ello se utilizan formulaciones interrogativas del siguiente tipo: ¿cómo es/funciona/explica...? ¿Qué significa lo descrito/lo dicho?

Al nivel dos pertenecen las preguntas que incitan a pensar críticamente la práctica y la profesión docente. Se realizan con el sentido de analizar consecuencias de la práctica pedagógica a partir de la reflexión generada por la teoría, evaluar y corregir prácticas docentes y reflexionar sobre ellas; también para reformular un planteo, relacionar medios y fines, partes y todo, inferir, detectar supuestos, dar razones, buscar alternativas, buscar coherencia. Utilizan formulaciones del tipo: ¿cómo aplicarías? ¿Cómo se vincula? ¿Podría decirse que...? ¿Cómo lo llevarías a tu práctica? ¿Cómo articularías esta idea/tema/autor con esta/e otra/o idea/tema/autor? Y en muchos casos piden fundamentación, preguntan también sobre el porqué de lo que se asegura o sostiene.

Un tercer nivel incluye las preguntas que proponen pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar y de aprender, y también la reflexión crítica respecto a la formación y el rol del docente. Promueven evaluar con intención de autorregular, autocorregir, cambiar algo. Buscan coherencia ética entre el discurso pedagógico y la práctica. Para estas preguntas no encontramos un modelo de formulación ni un tipo de pronombre interrogativo específico que permita identificarlas, son preguntas que bajo formatos diversos están formuladas para provocar una reflexión profunda,

situada y contextualizada desde una actitud del preguntante que no pertenece a la lógica de la explicación, y que es una actitud abierta a conocer lo que otro piensa, a partir de una perspectiva de enseñante aprendiente.

La siguiente tabla recoge y organiza visualmente lo dicho en los párrafos anteriores:

Tabla 1. Taxonomía de preguntas por niveles, pronombres y sentidos del preguntar

Nivel cero	Nivel uno	Nivel dos	Nivel tres
No vincular con pensamiento crítico	Pensar sobre el contenido pedagógico	Pensar críticamente la práctica y la profesión docente	Pensar críticamente sobre el propio pensamiento, el aprendizaje y los modos de enseñar
Preguntas sencillas (RA) Preguntas prerreflexivas (SL)	-Preguntas de comprensión (RA) -Preguntas de reflexión superficial (SL) -Preguntas que buscan conjeturas, conceptualizar, explorar razones y evidencias (EP) -Preguntas para juzgar y buscar vinculadas a habilidades de información y razonamiento (ML) -Preguntas para analizar e interpretar (AF)	-Preguntas de orden cognitivo superior (RA) -Preguntas para provocar la reflexión pedagógica (SL) -Preguntas sobre consecuencias e implicaciones (EP) -Preguntas para provocar autocorrección (ML) -Preguntas de evaluación (AF)	Preguntas de tipo metacognitivo (SA) Preguntas de reflexión crítica (SL) Preguntas de análisis contextual vinculadas a habilidades de investigación y traducción (ML) Preguntas de autorregulación (AF)
Pronombres interrogativos e intencionalidad			
¿Qué? ¿Quiénes? ¿Dónde? ¿En qué momento?	¿Cómo es/funciona/explica...? ¿Qué significa lo descrito/lo dicho?	¿Cómo aplicarías? ¿Cómo se vincula? ¿Podría decirse que...? ¿Cómo lo llevarías a tu práctica? ¿Por qué? ¿Cómo articularías esta idea/tema/autor con esta idea/tema/autor?	No existe un pronombre interrogativo específico, son preguntas que bajo formas muy diversas están formuladas para provocar una reflexión profunda situada y contextualizada
Sentidos de la pregunta en formación docente			
Percibir y describir Relevar información Constar hechos Recordar sucesos, textos, autores	Clasificar y clarificar información Formular conceptos con claridad Articular superficialmente Emitir juicios sobre la información Analizar e interpretar la información Brindar ejemplos y contraejemplos	Analizar consecuencias de la práctica pedagógica a partir de la reflexión generada por la teoría, evaluar y corregir prácticas docentes, reflexionar sobre ellas Reformular, relacionar medios y fines, partes y todo Inferir, detectar supuestos, dar razones Buscar alternativas Buscar coherencia	Pensar el propio pensamiento, las formas de pensar y de aprender Reflexionar críticamente sobre la formación y el rol del docente Evaluar con intención de autorregular, autocorregir, cambiar algo. Buscar coherencia ética entre el discurso pedagógico y la práctica
Abstracción y compromiso reflexivo/crítico creciente			

(Referencias: RA=Rebeca Anijovich, BA= Barbara Larrivee, EP= Elder y Paul, AF=Alec Fisher, ML= Matthew Lipman)

## Aportes hacia la reflexividad

Desde lo discursivo muchas veces los educadores manifestamos que percibimos cierta incoherencia entre nuestros aprendizajes teóricos y lo que luego acontece en las aulas. Al repensar nuestras prácticas surge que no hemos aprendido a hacer/actuar de otros modos. A veces incluso creemos que



existen formas rígidas o ya establecidas de hacer las cosas, y no nos atrevemos a movilizar nuestros saberes, a inventar, a innovar; no corremos riesgos a pesar de los resultados, tememos desapegarnos de los diagnósticos. Aun desde el epistémico a veces se cree que hay una verdad a la que arribar, a pesar de la vivencia cotidiana de la incertidumbre. Si los docentes consideráramos nuestros saberes académicos, pedagógicos y didácticos como un lenguaje a adquirir colaborativamente, diríamos que aprender ese lenguaje implica pensar con ese nuevo código, internalizándolo, apropiándonos de él, potenciando nuestras habilidades para establecer lazos con otros, con otras situaciones, con las oportunidades de interacción.

Quizá entonces debemos formularnos nuevas preguntas: ¿cómo formar docentes autónomos y hacia el desarrollo del pensamiento crítico propio y de las infancias? ¿Es posible educar a los niños para que piensen por sí mismos sin educar a los docentes para que piensen por sí mismos? ¿Es necesario que nuestra concepción de infancias y de lo que pretendemos con la educación de las infancias se haga presente y tangible en la formación de los docentes de manera explícita? ¿Cómo hacer de la formación docente un espacio infantilizado, crítico, insurgente, de(s)colonial que trasvase hacia la escuela?

El formato escolar y de formación magisterial actual dificulta el encuentro con las nuevas concepciones sobre las infancias y la educación; es un formato poco maleable y poco permeable a los cambios, que suelen traducirse como modificaciones de las maneras de hacer sin que se presenten mutaciones en las maneras de ser.

Las nuevas concepciones pedagógicas no logran atravesar

los muros de la escuela ni los de los centros de formación docente. Si bien es cierto que el tema reviste una enorme complejidad de abordaje, y que por lo tanto cualquier intento simplificador es un yerro, también es cierto que es necesario crear comunidades de investigación educativa que desarrollen la multidimensionalidad del pensamiento a través del diálogo, considerando la complejidad del mundo y de los aprendizajes. Tendientes a generar posturas que iguallen, los escenarios y espacios educativos no se encuentran con la potencia de las diferencias para una formación docente habilitante, desde lo diverso, que proponga repensar nuestras prácticas de aula de manera íntegra, integral, integradora, y que evite seguir poniendo afuera nuestro todas las causas de los diversos fracasos cotidianos de lo escolar. Colaborando, compartiendo. Dice Estanislao Antelo (2014):

Digo “compartir” pues, si bien es cierto que la soledad puede propiciar cierto estado de gracia capaz de fabricar uno que otro “Eureka”, cuando se trata del pensamiento la necesidad de intercambiar perplejidades es crónica y apremiante. Quiero decir que no tenemos otro modo de saber si nuestro trabajo funciona más que poniéndolo a consideración de otros ejemplares, tan o más estupefactos que nosotros, con el anhelo de que sean capaces de ayudarnos a comprender lo que ya no alcanzamos a comprender tan fácilmente. Al fin y al cabo, como decía Deleuze en algún lugar que ya no recuerdo, el pensamiento es una tribu. Nadie piensa solo.

Y si nadie piensa solo, entonces se piensa en comunidad, dialogando, en el adentro que nace de la construcción exterior y colectiva. Se piensa el pensar que se construye en diálogo,

eso es pensamiento que insurge y arropa desde lo colectivo. Pensar el pensar como una acción, como una actitud, permitiéndonos también –desde el rol de formadores de docentes– repensar qué tipo de formación queremos para que nuestros estudiantes sean diálogo, sean pregunta.

## Referencias

- Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(18).
- Anijovich, R. (2009a). *Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula*. Capítulo ii: “Las buenas preguntas”. Aique.
- Anijovich, R. (2009b). *Transitar la Formación Pedagógica*. Paidós.
- Antelo, E. (2015). *¿Qué se puede hacer con un niño? Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía*, Flacso virtual, Cohorte, 5.
- Baquero, R. (2019). *Gestión directiva. Enseñanza y currículo en sociedades complejas*. Conferencia. <https://www.youtube.com/watch?v=bdUdqZ8dNu8&t=4s>
- Cardozo Hernández, A., y Prieto Sánchez, M. D. (2009). Pensamiento Crítico y Alta Habilidad. *Aula Abierta*, 37(2), 79–92.
- Colella, L. (2020). *Rancière – El maestro ignorante: emancipación vs. explicación* P3. <https://www.youtube.com/watch?v=wBO86trzi-A>
- Elder, L., y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- rae (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>

- Fisher, A. (2021). What Critical Thinkig is? En A. Blair (Ed.). *Studies in Critical Thinking* (2a ed.). Windsor Studies in Argumentation.
- Freire, P., y Faúndez, Antonio. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo xxi Editores.
- Guelman, A., y Palumbo, M. M. (2019). La construcción de pedagogías descolonizadoras. Notas desde la praxis del trabajo en organizaciones sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 33–49. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5929>
- Larrivee, B. (2008). *Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice*.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2a ed., vol. 1). Ediciones de la Torre. Proyecto Didáctico Quirón.
- Miranda, T. (2007). M. Lipman. Función de la filosofía en la educación de la persona razonable. *Filosofía para Niños*, 1–20.
- Paul, R., y Elder, L. (2006). *The Thinker's Guide to The Foundation for Critical Thinking Socratic Questioning A Companion to: The Thinkers Guide to Analytic Thinking The Art of Asking Essential Questions Based on Critical Thinking Concepts & Tools*. [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- Sátiro, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa* [Universitat de Barcelona]. [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/96169/01.MALS\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/96169/01.MALS_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

## EL PENSAMIENTO GERMINAL DE OBIOLS Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Gustavo Ruggiero

Instituto del Desarrollo Humano

Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6732-8551>

¿Cuánto de la obra de quien piensa con intención filosófica escapa de su tiempo histórico? ¿Cuánto de la frágil distancia entre el nacimiento y la muerte de quien dedica su vida a la reflexión filosófica se sustrae a las determinaciones de su época? Dicho de otro modo, ¿por qué alguien que hace filosofía piensa como piensa? ¿Cuánto de lo que pensamos quienes hacemos filosofía se recuesta antes sobre nuestro deseo que sobre las demandas que recibimos desde que nacemos?

Me interesa comenzar esta reflexión-homenaje preguntándome por qué Guillermo Obiols pensó lo que pensó y no pensó otra cosa; y por qué además de pensar lo que pensó, lo hizo del modo en que lo hizo. Lo primero es casi imposible saberlo, pero lo segundo depende de nuestro trabajo reflexivo y sobre eso entonces algo podremos pensar. Estas preguntas me permitieron releer los trabajos de Obiols en una nueva clave. El punto de partida de este trabajo es preguntarnos qué aprendemos sobre la enseñanza de la filosofía quienes leemos a Obiols.

Parafraseando a Antonio Tabuchi (2006), contar la historia de una persona impone preguntarse por dónde empezar y el comienzo puede ser un hecho. En ese caso tendríamos que elegirlo. ¿Pero cómo hacerlo? Hay algunas acciones o circunstancias que determinan el curso de nuestras vidas. En el caso de una vida dedicada al pensamiento filosófico, ¿con qué hecho comienza esa vida? ¿Y cómo se miden los efectos de un pensamiento? ¿Hay que tomar ese hecho en cuenta o no hay que hacerlo? Intentemos decirlo mejor, ¿cómo pensar en los efectos de un pensamiento?

En un repaso muy rápido hay una cuenta que nos da del siguiente modo: al menos en cinco universidades nacionales, en Argentina, se desarrollaron hasta hoy un total de veintiocho proyectos de investigación sobre enseñanza de la filosofía (en 1991 ese número era igual a cero). Y en al menos nueve universidades públicas argentinas se sostuvieron proyectos de extensión y vinculación comunitaria relacionadas con la enseñanza de la filosofía. Hay otros números a los que debemos prestar atención: según un estudio realizado por Patricia Del Nero Velasco (2022a), entre los años 1997 y 2018 se desarrollaron en Brasil 123 proyectos de investigación en el área de enseñanza de la filosofía y 45 proyectos de extensión. No estamos incluyendo en esa cuenta los proyectos de tesis de posgrado, becas o programas editoriales que ese estudio también contabilizó. En conjunto el número es elocuente: es una marca inobjetable de la construcción teórica de un campo disciplinar en torno a la enseñanza de la filosofía. ¿Por qué hablamos de estos números? Un refrán que se atribuye a Blas Pascal dice que si quieres que hablen bien de ti, no debes hacerlo tú mismo. Tomemos el

consejo para iniciar esta remembranza del camino recorrido por Guillermo Obiols. Ese *tú mismo*, ese *yo* al que se dirige la advertencia pascaliana puede ser *un nosotros mismos*, que en una especie de narcisismo colectivo nos diría que no somos nosotros quienes tenemos que hablar bien de uno de los nuestros porque es justamente “nuestro”. Por eso tomo la referencia del trabajo de los colegas de Brasil. No somos solo nosotros quienes elogiamos el legado de Guillermo. En Brasil, nuestros colegas hablan del *legado argentino* (Del Nero Velasco, 2022b), haciendo referencia al cambio de rumbo que inicia Guillermo Obiols y que se interpreta como un giro epistemológico en la enseñanza de la filosofía. Un doble movimiento entonces: nuestros colegas brasileiros han venido a buscar aquí, en la lectura de los trabajos de colegas como Obiols, las palabras y las ideas para pensar la enseñanza de la filosofía, para construir una *filosofía de la enseñanza de la filosofía*; y hoy podemos decir que vamos nosotros allá para tomar conciencia del sendero abierto por él y los efectos de su pensamiento.

Como dijo su amigo y colega Gonzalo de Amézola (2004), resumiendo el valor de sus trabajos, Obiols supo abrir un campo teórico alrededor de la enseñanza de la filosofía que “resultaba de escasa significación para las capillas académicas”. Es cierto, tuvo ese mérito porque entre otras cosas escribió libros y ensayos que nutrieron ese campo teórico. Pero como ocurre cuando repasamos la escritura de algún autor o autora, nos disponemos a examinar cuál es el trabajo más emblemático que escribió. La publicación que más representa a Obiols es sin dudas para quienes nos dedicamos a la didáctica de la filosofía, aquel libro editado en 2002 como resultado de largos

años de trabajo reflexivo: hablamos de *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, primero editado por Fondo de Cultura Económica y luego reeditado por la editorial Del Zorzal en una colección dirigida por Alejandro Cerletti. Lo hemos leído mucho y lo damos a leer a nuestros estudiantes. Sin embargo, hay otro libro, que fue publicado por Obiols con otra lógica. Se trata de *La memoria del soldado. Campo de mayo 1976-1977*. Este libro, menos conocido tal vez que el resto de sus trabajos, es un libro que desde lo autobiográfico aborda un suceso terrible y a partir de él logra una reflexión sobre un período oscuro de la historia nacional. Es el primer año de la última dictadura militar (1976-1983) y un joven Guillermo Obiols hace allí, en la guarnición militar de Campo de Mayo, provincia de Buenos Aires, la “colimba”, el servicio militar. Poco se sabe de lo que Obiols declaró ante la CONADEP, la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, creada en diciembre de 1983 para investigar la desaparición de personas durante la dictadura cívico-militar. Y él testimonió, con todo lo que eso implicaba en 1984, en un momento en que la recuperación democrática era muy frágil aún. Y declara nada menos que sobre algo que presenció: la desaparición del soldado conscripto Ernesto Parada, un compañero de clase, de origen muy humilde y algo retraído, según sus palabras, que fue secuestrado dentro del propio cuartel. La CONADEP, creada a los pocos días de que asumiera el presidente Raúl Alfonsín, comenzó a investigar los crímenes de la dictadura. Guillermo Obiols se encontró entonces en una encrucijada moral: cumplir con el deber de declarar la desaparición de Parada o ceder ante el miedo y protegerse a sí mismo. Nos encontrábamos por entonces en



una sociedad acechada todavía por los genocidas que habían desplegado el terrorismo de Estado y que aún se encontraban impunes. De hecho, el propio oficial responsable de la desaparición del soldado Ernesto Parada era ascendido de grado y gozaba de impunidad. No había castigo aún para los terribles personajes dueños de la vida y de la muerte y Obiols optó por sus principios: testimonió. Y no conforme con eso, muchos años después, sabiendo ya sobre lo irremediable, es decir, sabiendo que su propia vida llegaba a su fin tempranamente, dedicó los últimos esfuerzos vitales a escribir un libro que dejase en la memoria colectiva, para que no se perdiese en el olvido, la vida y la desaparición de ese muchacho de origen humilde de nombre Ernesto.

Y como una premonición de lo que hoy nos toca vivir política y socialmente en una Argentina gobernada por una ultraderecha política que intenta borrar la memoria histórica, él mismo escribió lo siguiente: “el Nunca Más es un imperativo ético y un programa que puede ser derrotado y no una verdad fáctica como muchos la presentan erróneamente”. Es notable la vigencia de estas palabras, en este presente democrático tan asediado por discursos odiantes y crueles prácticas autoritarias. Por qué recuperar este libro suyo, que no está dedicado a la enseñanza de la filosofía. No estoy para nada seguro de que esta experiencia que acabo de resumir, de tamaño dimensión en su vida, tuviese que ver luego con su vocación por pensar qué filosofía se enseña a los jóvenes. Es tan solo una suposición con algunas chances de ser cierta.

¿Cuál es entonces el legado de Obiols? Propongo un esquema mínimo para pensar la pregunta y hacer un ejercicio lo

más próximo posible a sus enseñanzas. Luego de su muerte, sus amigos y compañeros de trabajo más cercanos, junto a sus familiares, le han rendido homenajes en varias oportunidades. En mi caso, hay una distancia generacional que posiblemente permita otro enfoque sobre su obra. No conocí a Obiols personalmente y no compartí con él, como otros pudieron hacerlo, reuniones de investigación, jornadas académicas o proyectos editoriales. Pero una y otra vez vuelvo a sus textos y encuentro allí nuevas ideas. Se trata siempre de escritos que evidencian mucho trabajo previo. Un trabajo que se organiza, a mi juicio, en torno a tres ejes. Como todo legado, cada cual puede recibirlo sin testamento y dentro de esa determinación elegir el modo de pensarlo y decidir qué hacer con él. Se me ocurre entonces que podemos pensarlo en tres dimensiones o ejes. Cada uno de ellos subyace en el trabajo del conjunto. El primer eje tiene que ver con *un gesto hacia los jóvenes*. Sin su deseo de entender qué les pasaba a los jóvenes, qué transformaciones culturales atravesaban sus vidas y qué podríamos ofrecerles desde la enseñanza de la filosofía, creo que no se comprende del todo su trabajo. Se puede volver a la lectura de un breve ensayo suyo que se titula *¿Es necesario que hoy los jóvenes aprendan filosofía?* porque se notará sin demora la vigencia de esa reflexión y sobre todo se apreciará un compromiso sin reservas con la formación filosófica de los jóvenes. Obiols no escribió únicamente sobre los problemas didácticos en torno a la enseñanza de la filosofía, sino que también pensó y escribió sobre lo que significa ser adolescentes en el mundo contemporáneo, sobre la escuela y sus desafíos y sobre el propio sufrimiento juvenil. Podría decirse entonces que Obiols

*confiaba* en los jóvenes. Sus trabajos de los años 90 anticipaban algo a lo que no se le prestó suficiente atención: hoy la juventud está en el centro de la tormenta por sus opciones políticas, por la estrechez con que se les presenta el futuro, el consumo ilimitado, los problemas de filiación institucional, la seducción de una libertad reactiva y la apatía política. Y podríamos seguir con la lista. Bien valdría repasar, también, las páginas que escribió junto a Silvia Di Segni, en *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Ese gesto de confianza de Obiols hacia los y las jóvenes los privilegia sin diferir al futuro el sentido de su formación; piensa en los jóvenes en presente constituyéndolos en interlocutores filosóficos.

La segunda dimensión de su legado es *la defensa de la vida democrática*. Entiendo que no es para nada casual que el comienzo de los trabajos que hoy nos permiten hablar de la *didáctica de la filosofía* como un campo teórico hayan coincidido con la recuperación democrática iniciada en 1983. La propia carrera académica de Obiols se había visto interrumpida muy tempranamente por la dictadura del 76 y con el envión de la “primavera democrática” logra retomar su proyecto en la Universidad Nacional de La Plata y recorre el camino de ayudante alumno a profesor titular. Y no solo eso. En función de su compromiso con la universidad pública es elegido decano de la Facultad de Humanidades de esa misma casa de estudios, cargo que ocupa entre 1998 y 2001, negándose a ser reelecto en la convicción de que no hay que “atornillarse” en los sillones porque hay que saber volver al “llano” (De Amézola, 2004). En medio de este camino, funda la Asociación Argentina de Profesores de Filosofía (SAPFI) en 1993 y ocupa su primera

presidencia, siempre con un espíritu pluralista y democrático, como reseña su colega y amiga Marta Frasinetti. Su modo de trabajar fue sin dudas coral y la elección por lo colectivo debe destacarse. Hizo escuela allí; basta ver los recorridos posteriores de otros colegas como Laura Agratti, Alejandro Cerletti, Ana Couló o Javier Freixas para corroborarlo. Combinar la actividad académica con tareas de construcción colectiva de espacios institucionales, de gestión o conducción, requieren de esfuerzos suplementarios. Las “capillas académicas” no suelen poner los pies en el barro y desde las torres de marfil las cosas se ven diminutas. Obiols logró ver la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria en otra escala y consiguió vencer, como dice Laura Agratti (2004), “la amable indiferencia” de la comunidad filosófica hacia la didáctica especial, incorporándola a los debates académicos. Su preocupación no se detuvo en un espacio académico confinado: no puede entenderse su preocupación teórica por la enseñanza de la filosofía sin comprender que pensaba la escuela en su conjunto, incluyendo la formación docente que le es inherente. Por eso para Obiols no enseña filosofía quien no es filósofo o filósofa; de allí que su formación sea un asunto complejo. Retorno democrático y valor social y formativo de la filosofía, entonces, van de la mano en la manera que Obiols tuvo de pensar nuestro oficio. Habría que estudiar un poco más su obra para precisar si podemos inscribirlo en la misma lógica que Amadeo Jacques, en el sentido de asociar a la formación filosófica de los jóvenes como formación para la ciudadanía.

En otro nivel de análisis, podemos decir que el aprecio que una sociedad tenga por la filosofía se reflejará sin dudas

en su valor formativo y de allí su presencia o ausencia en los planes de estudios. Llegamos entonces a la tercera dimensión de su legado. Esta cuestión nos remite más directamente a su escritura: aquello sobre lo que Obiols escribe es un objeto de reflexión que va ganando cada vez más sistematización. Si quienes hacemos filosofía buscamos en las palabras de uso cotidiano la singularidad y la intensidad conceptual, podemos decir que Guillermo Obiols buscaba darle *densidad histórica* y *territorialidad a los conceptos*. Los trabajos de Obiols llevan como marca distintiva las relaciones entre la filosofía y su historia enlazada a su enseñanza. Él busca todo el tiempo esa relación. De hecho, es la lógica con la que piensa el asunto la que hoy nos permite no solo reflexionar sobre la didáctica de la filosofía sino sostener *una filosofía de la enseñanza de la filosofía*. Y un poco más todavía: nos permite pensar el valor formativo de la filosofía en la formación de los educadores en general. El componente empírico de las primeras investigaciones sobre la enseñanza de la filosofía es insoslayable. Así lo demuestra aquel pionero *Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía* radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que se volvió referencia principal en nuestro país por la continuidad histórica y por la magnitud de los equipos de investigación que formó. Junto a Obiols estaban Eduardo Rabossi, Laura Agratti, Alejandro Cerletti, Margarita Costa, Ana Claudia Couló, Martha Frassinetti, María Cristina Gonzalez, María Isabel Santa Cruz y Nora Stigol. Por entonces, materias como Didáctica Especial y Prácticas y Residencias, eran materias poco prestigiadas y los estudiantes consideraban su cursado como un simple trámite.

El equipo de investigación y docencia que él impulsó supo revertir la lógica que las minorizaba. Este primer proyecto de investigación comienza en 1991 y pretende, entre otros objetivos específicos, realizar un diagnóstico de las falencias, fallas y logros de la enseñanza de la filosofía en los distintos niveles y modalidades. Destacamos este objetivo porque ese “diagnóstico” implicó un trabajo de campo prolongado y exigente con una encuesta que tuvo carácter nacional y que alcanzó a 16 provincias, además de la Capital Federal y el conurbano.

El valor de esta *territorialidad* radica en que las bases de cualquier discusión sobre la presencia o ausencia de la filosofía en la escuela se puede plantear con mayor y mejor fundamento que si se realiza solo con especulaciones o intuiciones. Es de una enorme generosidad dedicar tiempo académico a un estudio de esta naturaleza en un ámbito hegemonizado casi exclusivamente por el estudio de autores. Saber de qué manera se enseña en las aulas, con qué programas; cuántas son las horas cátedra de filosofía en la escuela secundaria; quiénes las ejercen y con qué titulaciones; cuál es el perfil profesional de esos docentes y qué enseñan; qué objetivos se proponen alcanzar con su enseñanza y qué temas desarrollan; qué filósofos se estudian en sus cursos y qué metodología de enseñanza emplean; con qué recursos didácticos trabajan y cómo evalúan los aprendizajes de sus alumnos; saber todo esto, decíamos, requiere de tiempo y trabajo metódico y riguroso. Pero hay que decirlo una vez más: es un tiempo sustraído a la torre de marfil. Obiols salió y motivó a salir a recorrer las aulas de filosofía para tomar el pulso de lo que allí ocurría. Y volvió de allí con elementos que le permitieron conceptualizar los problemas

encontrados. Es así como se abre una nueva idea: la enseñanza de la filosofía no es solo un problema didáctico, es ante todo un problema filosófico. Puede decirse sin vacilaciones que hay en Guillermo Obiols un pensamiento germinal: él opera un giro decisivo en la enseñanza de la filosofía en Argentina. Y no llega de buenas a primeras al *modelo general formal* (Obiols, 2002) como método de enseñanza filosófica; llega desde la práctica a la teoría; llega luego de recorrer la historia de la enseñanza de la filosofía en Argentina y sus modalidades. Analizó con detalle todo: desde los primeros a los últimos planes y programas de estudio de filosofía en la educación media en Argentina (e incluso más allá de nuestras fronteras), los manuales empleados en las clases e incluso escribió alguno de ellos y participó en la revisión y escritura de diseños curriculares. Buscó en los propios textos de los filósofos, reflejos, para bien o para mal, de la enseñanza y el aprendizaje filosóficos.

Podemos decir sin dudas que ese pensamiento germinal de Obiols es fruto de una cualidad fundamental: estar atento. Él supo estar atento a su tiempo histórico, a sus pares, a la institución universitaria, a la escuela, pero sobre todo estuvo atento a los jóvenes. ¿De qué otra manera entenderíamos la voluntad de abrir un campo teórico que pensase la enseñanza de la filosofía? Es su mirada atenta a los jóvenes y su confianza hacia ellos y ellas, porque se merecen maestros que hagan lugar a su pensamiento; profesores y profesoras que estimulen su capacidad de reflexión filosófica, que confíen en el diálogo sensible y que sepan renunciar a tener la última palabra. Es el gesto del trabajo del pensamiento, o mejor dicho, de la construcción de imágenes del pensamiento que permitan seguir

pensando. Mantener viva esa llama. A todo eso en conjunto podemos llamar *pensamiento germinal*; al pensamiento que cuida de la vida del pensamiento. Cuidar de la vida del pensamiento es sostener, como cuando una semilla germina, las delicadas condiciones iniciales. Su momento más frágil, por así decirlo. La luz y el agua, que no pueden faltar, en una medida que no siempre se sabe cual es la justa y por eso lo primero que debe hacerse es prestar atención.

Tenemos una deuda filosófica: el momento siempre puede ser frágil. La filosofía puede no encontrar ni tener su lugar en las instituciones educativas o incluso puede perderlo si lo tenía. La filosofía puede dejar de ser filosofía si no está atenta a su tiempo. Como suele decir su discípula y amiga Laura Agratti, hay que hacer lo posible porque las nuevas generaciones de profesores de filosofía sepan que no están solos ni solas; que hay una historia que los respalda pero que no los aprisiona en sus raíces; que nuestros oficios bien pueden reconocerse como parte de esa historia. Y sobre todo, aprender y llevar más allá el legado de Obiols estando atentos a las nuevas generaciones de estudiantes, haciéndoles lugar a quienes llegan, sin vacilaciones y con la mayor generosidad posible. Atentos a los jóvenes, atentos al cuidado de la vida democrática y atentos a poner en territorio los conceptos.

## Referencias

AA.VV. (1997). *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria. Aportes para un diagnóstico*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Serie Extensión Universitaria N° 7.



- Agratti, L. (2004). "Homenaje al Profesor Guillermo Obiols". *Revista de Filosofía y Teoría Política* 35, 17–20.
- De Amézola, G. (2004). "Homenaje a Guillermo". *Revista de Filosofía y Teoría Política* 35, 11–16.
- Del Nero Velasco, P. (2022a). *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF 2006–2018*. NEFI.
- Del Nero Velasco, P. (2022b). "Sobre a virada discursivo–filosófica do ensino de filosofia: o legado argentino e a problemática do campo", en *Cadernos do Departamento do Filosofia da PUC–Rio – O que nos faz pensar*, 30 (51), 335–362, jul.–dez.2022.
- Frasinetti, M. "Mesa redonda de enseñanza de la filosofía (en homenaje a Guillermo Obiols)" Disponible en: <https://www.guillermoobiols.com.ar/homenajes.html>
- Obiols, G. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Obiols, G.. (2003). *La memoria del soldado*. Campo de Mayo 1976–1977. Eudeba.
- Obiols, G.. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Nueva edición. Del Zorzal.
- Obiols, G. y Di Segni, Silvia (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Kapelusz.
- Tabucchi, A. (2006). *Tristano muere*. Barcelona: Anagrama.
- Vermeren, P. (1998). *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía*. Colihue.



# AUGUSTO SALAZAR BONDY Y LA REFORMA EDUCATIVA PERUANA. APORTES A LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS

Aldo Altamirano

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7307-6490>

*No, no hay país más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana; todos los grados de calor y color, de amor y odio, de urdimbres y sutilezas, de símbolos utilizados e inspiradores. No por gusto, como diría la gente llamada común, se formaron aquí Pachácamac y Pachacutec, Huamán Poma, Cieza y el Inca Garcilaso, Tupac Amaru y Vallejo, Mariátegui y Eguren, [...]. Imitar desde aquí a alguien resulta algo escandaloso.*

JOSÉ MARÍA ARGUEDAS (1968)

El presente trabajo surge de la tesis doctoral “Diversidad Cultural e Intervención Pedagógica. Claves de lectura en el discurso educativo-programático de Augusto Salazar Bondy” dirigida por la Dra. Paula Ripamonti en el marco del doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO. Nos planteamos como principal objetivo inscribir los aportes educativos-programáticos del filósofo en el complejo entramado de las pedagogías críticas latinoamericanas, a través de la lectura analítica de su propuesta en torno a la implementación de la Reforma Educativa que se llevó a cabo

durante el gobierno del Gral. Juan Velasco Alvarado en Perú desde 1968 a 1975.

## Introducción

El conjunto de culturas latinoamericanas está conformado por los grupos de los pueblos originarios y los sincretismos complejos que se han ido conformando durante siglos de colonización (Puiggrós y Marengo, 2013). No obstante, nuestros sistemas educativos fueron concebidos desde sus orígenes sin tener en cuenta las características propias de los grupos humanos que poblaban el territorio. La escuela, en el marco del surgimiento de los Estados Nacionales y luego de la emancipación de las potencias europeas (en su mayoría en el siglo XIX), se propuso la homogenización social bajo la promesa de la igualdad y el desarrollo económico. Esta es una de las razones por las que la diversidad cultural latinoamericana, para el proyecto político moderno, se convirtió en un problema a superar.

Particularmente, el Perú ha tenido una convivencia tensa con su diversidad porque la ha negado durante siglos generando mecanismos de exclusión profunda que aún en la actualidad cuesta superar (Balbuena, 2014). La frase popular “el Perú es un mendigo sentado en un banco de oro” es utilizada por el pueblo peruano para describir su realidad histórica. No cabe duda de que el país andino es una tierra rica por su diversidad natural y cultural, centro de una de las civilizaciones americanas de mayor desarrollo: el Imperio Incaico, que se extendió más allá de las fronteras del territorio del actual Perú. Sin embargo, estas riquezas aparecen como contrapunto a la

historia de pobreza, postergación y negación de la diversidad cultural que ha caracterizado al país.

Entre los intentos de superar esta realidad de postergación, durante el siglo XX tuvieron lugar en el continente algunas reformas educativas embanderadas detrás de las consignas de la emancipación y la justicia social que levantaron las corrientes libertarias en las décadas de los sesenta y setenta. Quizá la de mayor profundidad y envergadura fue la liderada por el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy (Lima, 1925–1974). La Reforma Educativa Peruana se llevó a cabo desde 1968 a 1975 bajo el gobierno militar del General Juan Velasco Alvarado.

Salazar Bondy, con un discurso de impacto en el campo social, político y educativo del Perú, es considerado una de las figuras más relevantes de la filosofía y de la historia de las ideas latinoamericanas. Su discurso, a escala regional, es enmarcado en el movimiento de la llamada Filosofía de la Liberación, movimiento filosófico que surge en la segunda mitad del siglo XX como contradiscurso moderno. Su vasta producción intelectual constituye un pilar fundamental en la renovación del pensamiento latinoamericano del siglo XX. El filósofo peruano Rubén Quiroz Ávila lo describió de la siguiente manera:

... es uno de los maestros fundacionales del ejercicio del pensar. Pero un pensar conectado con las demandas propias de sociedades con profundas desigualdades sociales y económicas como nuestro país. Tenemos así a un filósofo desde un *locus* cultural, posicionado desde las fronteras y bordes de resistencia e interlocutor incisivo e incansable de los debates y agendas en construcción (Quiroz Ávila, 2015, p. 3).

El contexto de surgimiento de la obra de Salazar estuvo marcado por los procesos de transformación que afectaron al mundo y, específicamente, al Perú de mediados de siglo: la posguerra, la Guerra Fría, la Revolución Cubana, entre otros acontecimientos a nivel mundial, y las revueltas campesinas, los procesos de migración y, con ello, la explosión demográfica en las grandes ciudades, las interrupciones militares a los gobiernos democráticos y el surgimiento de nuevos actores en la escena política a nivel local. Específicamente en lo educativo, la explosión migratoria a las ciudades que produjo una nueva configuración social y demográfica provocó que las demandas en este terreno sufrieran un aumento significativo.

Desde una perspectiva pedagógica, los aportes de Salazar ofrecen múltiples aristas desde donde ser leídos. La condición de ser una obra no solo teórica, sino también programática; las pocas referencias que ha recibido en los desarrollos pedagógicos actuales, no así en el campo de la filosofía latinoamericana; “los enlaces que se producen entre su producción teórica y su compromiso social y político, demostrado a través de su militancia y participación política” (Altamirano, 2020, p. 79); su discurso crítico como denuncia de la realidad histórica vivida y su aporte reformista en un proyecto geopolítico la convierten en una obra muy atractiva y potente en términos analíticos.

Como antecedentes principales tomamos los análisis realizados por David Sobrevilla en la introducción de *Dominación y liberación*, obra póstuma de Salazar publicada en 1995; los trabajos de Adriana Arpini y, en particular, su libro *Filosofía, crítica y compromiso en Augusto Salazar Bondy* editado en 2016 por el Fondo Editorial del Congreso del Perú; las actas

reunidas por Rubén Quiroz Ávila a raíz del Congreso Internacional realizado en 2011 para poner en valor la obra de Salazar Bondy; el homenaje realizado por el grupo Zulen denominado *Repensar a Augusto Salazar Bondy. Homenaje a los 90 años de su nacimiento* en 2015; y distintos trabajos de tesis de grado y posgrado que versan sobre su obra.

El trabajo que proponemos a continuación surge de la lectura analítica de la obra educativo-programática de Salazar Bondy, específicamente, en lo relacionado con la Reforma Educativa Peruana; lectura de la cual se desprenden algunos aportes del filósofo al pensamiento crítico latinoamericano y, especialmente, a la pedagogía.

La categoría teórica “intervención pedagógica” es compleja y susceptible de ser historizada; sin embargo, a los fines del presente escrito la utilizamos solo en su sentido freireano. Partimos de considerarla como una praxis política de transformación que está siempre en tensión con los poderes instituidos y hegemónicos, poderes que no siempre habilitan la posibilidad para la autodeterminación de las distintas comunidades latinoamericanas a través del reconocimiento de la propia historia y del lugar del mundo que habitan.

## **La Reforma Educativa Peruana**

La Reforma fue considerada por el presidente Gral. Juan Velasco Alvarado como una especie de madre de las reformas, en el marco de todas las reformas que se llevaron a cabo en ese periodo (Velasco Alvarado, 1973). Se pretendía crear un sistema educativo democrático y flexible capaz de acompañar y

promover decididamente la transformación del hombre (como aparece denominado en los documentos de referencia) y del pueblo peruano.

Salazar Bondy fue convocado en principio como un miembro más de la comisión que llevaría adelante la reforma; sin embargo, al poco tiempo por razones políticas comenzó a liderarla. El diagnóstico que se elaboró de la situación educativa del Perú se denominó *Libro Azul* (1970) y puso al descubierto los mecanismos de reproducción de la desigualdad y marginalidad con los que ha operado la educación tradicional en dicho país.

A partir del diagnóstico, la comisión “tuvo un doble objetivo: recuperar las experiencias educativas previas en el país y en la región y alcanzar con la Reforma la talla de los principales planteamientos sobre educación que se estaban llevando a cabo en el mundo” (Altamirano, 2020, p. 78). Salazar acompañó la implementación de la Reforma, por lo menos en la primera etapa de diagnóstico y la promoción de una nueva ley de educación, con artículos publicados en el diario *Expreso* que después tomaron formato de libro, denominado *La educación del hombre nuevo: la reforma educativa peruana* (1976). En este libro, el peruano desarrolla los fundamentos antropológicos, filosóficos, políticos, pedagógicos y didácticos de la Reforma.

La concepción antropológica que expresa en el mencionado libro, es la consideración de que el hombre es “co-creador de lo social” (Salazar Bondy, 1976, pp.12-13), que no se limita a la adaptación y a la reproducción de la cultura. Es decir, el hombre educado, para Salazar, no solo tiene la capacidad de reproducir, preservar y transmitir contenidos y conductas



aprendidas, sino de crear nuevas formas de cultura. En este sentido, la educación debe ser una herramienta que promueva instancias de desafío, renovación y potenciación de las virtudes humanas.

Por otro lado, esta consideración de que el hombre no solo reproduce conductas, sino también las crea y las recrea, lleva implícito “un elemento cardinal de libertad” (Salazar Bondy, 1976, p. 12); aspecto que resulta de vital importancia a la hora de planificar formas de intervención pedagógica.

Como medio para alcanzar la emancipación, el filósofo recurre a la idea del trabajo libre y liberador, en contraste con las formas de trabajo, alienantes y mercantilistas, que propone el sistema capitalista. En este sentido, el proceso educativo debe girar en torno al trabajo como motor del desarrollo humano. Esta concepción de trabajo se inscribe en una noción de desarrollo más amplia, definida como la capacidad que tienen las naciones de usar sus recursos en provecho propio y de autoimpulsarse para alcanzar los más altos estatutos humanos. En este punto podemos ver que la concepción de Salazar sobre trabajo y desarrollo se inscribe en una perspectiva humanista en detrimento de las miradas tecnocráticas/economicistas que primaban en la época.

Como fin educativo que planteó la Comisión de la Reforma fue la concientización crítica. Este fin fue cuestionado por cierto sectores de la sociedad a los que nuestro filósofo denominó “grupos retardatarios de la sociedad y la política peruana” (1976, p. 51), porque lo consideraban una especie de adoctrinamiento. Para Salazar concientizar es la tarea educativa que hace tomar al individuo conocimiento crítico de que es

un ser histórico y que está inserto en una estructura social, lo cual lo atraviesa y lo emplaza a participar activamente en ella. El desconocimiento de esto es a lo que el filósofo llama alienación. Es decir, concientizar es lo opuesto al adoctrinamiento y la alienación.

En este marco general, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que darse a través de una pedagogía que propenda a la educación de hombres y mujeres libres, activos, participantes, protagonistas de las transformaciones sociales. Es por ello que Salazar (1976) propone tres principios fundamentales para llevarlo a cabo: educar para la crítica porque a través de ella se penetra racionalmente en el mundo con la posibilidad de transformarlo; educar para la creación, estimulando la inventiva y desarrollando los medios de expresión de cada persona y así enriquecer la realidad y educar para poder vincularse con los demás miembros de la comunidad (principio de cooperación).

Otros aspectos de la Reforma Educativa que son relevantes como aportes a las pedagogías críticas latinoamericanas son la desescolarización como política instrumental, en tal sentido, se propone correr el eje educativo de la escuela a la comunidad; es decir, que los procesos de enseñar y aprender se den en, con y para la comunidad, y que la escuela siga cumpliendo funciones de asesoramiento y logística. Respecto del modelo pedagógico-didáctico, aparece el concepto de *minka* pedagógica inspirada en la práctica de las comunidades andinas (donde la comunidad se junta para la realización de tareas solidarias y recíprocas como levantar cosechas o construir casas), lo que no es solamente una práctica solidaria, sino más bien una forma de organización social, económica y política.

## Las pedagogías críticas latinoamericanas

El campo pedagógico moderno fue conformado por distintas tradiciones; el colombiano Carlos Noguera (2010; 2012) las describe de la siguiente manera:

La tradición francófona se conformó en torno al concepto de educación, lo que posibilitó las condiciones que llevaron a la constitución, entre el siglo XIX y XX, de dos ciencias de la educación –la sociología de la educación y la psicopedagogía– como formas de abordar la amplia problemática educativa. Uno de los referentes de esta tradición es el ensayo *El Emilio o de la educación* de Rousseau, donde se ponen en juego ideas como la naturaleza y el interés del sujeto, que luego retomarán los pedagogos de la Escuela Nueva.

La tradición germánica se desarrolló a través del concepto de *bildung* (formación). La particularidad de esta tradición es la denominación de la pedagogía como “ciencia de la educación” en singular. En este sentido, la pedagogía es un campo disciplinar, plural y abierto, de estudio e investigación de la formación (se diferencia de los conceptos de educación o de enseñanza) como problema. De esta tradición surge la diferenciación entre pedagogía (interesada en la educación en general) y didáctica (interesada en los procesos de enseñar y aprender).

La tradición anglosajona tiene como eje central el *curriculum*; dimensión entendida como una práctica organizada racionalmente a través del principio de utilidad. Estos estudios, en sus teorías más tradicionales, están enfocados

en la perspectiva eficientista de Taylor. En esta lógica, la educación funciona de acuerdo a principios de la organización científica y sus finalidades están relacionadas con las exigencias profesionales de la vida adulta.

En Latinoamérica reconocemos una cuarta tradición que surgió como alternativa a aquellas que cobraron hegemonía en la región y que le dieron origen a los sistemas educativos modernos. El pensamiento pedagógico crítico surgió en el siglo XIX, y se actualizó con más fuerza a mediados del siglo XX, en torno a los conceptos de educación popular, emancipación y concientización crítica. Entendemos, junto con Cabaluz Ducasse, que las pedagogías críticas latinoamericanas:

... residen por un lado en el pensamiento pedagógico contra-hegemónico acumulado al menos por dos siglos de historia, pero por otro lado, habitan en la multiplicidad de experiencias de organización y lucha emanadas desde el movimiento popular latinoamericano, en los saberes constituidos por las experiencias de organizaciones y movimientos sociales, en la profunda memoria social del continente, en las identidades fragmentadas de nuestros pueblos y en las inagotables formas de creatividad y asociatividad popular (2015, p. 35).

En el marco de esta tradición, que tiene al maestro brasileño Paulo Freire como el pedagogo latinoamericano más estudiado y difundido, podemos mencionar a intelectuales y hacedores destacados como lo fueron el venezolano Simón Rodríguez, el filósofo y poeta cubano José Martí, el maestro peruano José Carlos Mariátegui, entre otros. Y es en esta

corriente de pensamiento pedagógico donde nos interesa inscribir a Salazar Bondy como una figura relevante.

El peruano, con una fuerte crítica a la escuela tradicional fundamentó la necesidad de revolucionar el sistema educativo de su país con el fin de forjar una nueva sociedad. Partiendo de entender que la escuela de la Modernidad se caracterizó por su rigidez, por su enclaustramiento social y su carácter disciplinario, características que han repercutido directamente en procesos de reproducción de las estructuras sociales, nuestro filósofo propone una intervención pedagógica como praxis política, individual y colectiva, que promueva la concientización crítica de los sujetos con el objetivo de desvelar esta realidad y que, a su vez, éstos mismos serán agentes de promoción de otros.

En este punto, cabe destacar, que Salazar puso en diálogo este fin educativo con otros intelectuales contemporáneos como fueron Paulo Freire e Iván Illich. Prueba de ello son la entrevista que publicó en 1971 la revista *Educación. La revista del maestro peruano*<sup>1</sup> denominada “Mesa redonda: Illich-Freire”, que se realizó en el marco del Congreso Mundial de Educación Cristiana, que los tuvo como protagonistas a los tres intelectuales dialogando sobre la realidad de nuestros países latinoamericanos y la necesidad de una transformación educativa radical y el libro que escribió en coautoría con Paulo Freire denominado *¿Qué es la concientización y cómo funciona?*, editado por la Editorial Causachun en 1975.

---

1 Véase: *Educación. La revista del maestro peruano* (1971) Año II, N° 7. Publicación del Ministerio de Educación. Lima: Raúl Vargas Vega editor.

## A modo de cierre

El objetivo del presente trabajo fue desarrollar algunos aportes teóricos del filósofo Augusto Salazar Bondy, desde su participación en la Reforma Educativa Peruana, a las pedagogías críticas latinoamericanas. De la lectura analítica realizada, su obra educativo-programática se destaca por su valor teórico y también como un programa revolucionario de la educación; por su claridad en términos de nitidez ideológica; por la articulación existente entre las perspectivas políticas que expresa y los lineamientos pedagógicos-didácticos que propone; por ser un discurso pedagógico amplio, global y tener una lógica interna que podría equipararse a una teoría general de la educación. También es destacable su pensamiento de avanzada, porque se preocupa por la situación de marginalidad de las mujeres en el acceso a la educación y del avance del neoliberalismo en nuestro continente.

Salazar murió muy joven en el año 1974 dejando la Reforma inconclusa. Luego de su muerte y de la inestabilidad política del gobierno de Velasco Alvarado, se comenzó a dismantelar. Sin duda, nos dejó como legado una obra que se enmarca en lo que denominamos las pedagogías críticas del siglo XX porque, en la función utópica de su discurso pedagógico, discurso que se organiza en torno a las posibilidades de una ruptura objetiva de totalidades o de otros discursos opresores, los fines educativos que expresa poseen un elemento crítico que actúa como denuncia de su realidad humana, histórica y situada.

Sus aportes al pensamiento pedagógico en Latinoamérica

son incalculables. La vigencia de su discurso se debe a su carga de vitalidad y coherencia ética, política y pedagógica. Su obra traspasó las fronteras de su país y del continente convirtiéndose en uno de los pensamientos más lúcidos y revolucionarios del siglo XX.

## Referencias

- Altamirano, A. (2020). Augusto Salazar Bondy. Enlaces entre su obra educativo-programática, el contexto de producción y su biografía intelectual. *Convergencias. Revista De educación*, 3(5), 67–83. Recuperado a partir de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/3201>.
- Altamirano, A. (2020). Visitar el pasado para pensar el presente: la Reforma Educativa Peruana a través del discurso pedagógico de Augusto Salazar Bondy. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 5(2), 1–16. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3172>
- Arguedas, J. (1968, octubre). *No soy un aculturado. Discurso pronunciado con motivo de la entrega del premio "Inca Garcilaso de la Vega"*. Lima. Recuperado de <https://www.servindi.org/actualidad/3252> el 29/01/2018.
- Ayuste, A. y Trilla Bernet, J. (2003). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219–248
- Ayuste, A. et al. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Balbuena, P. (2014). Presentación. En: Pablo Sandoval y José Carlos Agüero (Editores) *Cambios culturales en el Perú. Serie diversidad cultural 3*. Lima: Fondo Editorial–Ministerio de Cultura.

- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- Comisión de Reforma de la Educación (1970). *Reforma de la educación peruana. Informe general*. Lima: Ministerio de Educación.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Freire, P. y Salazar Bondy, A. (1975). *¿Qué es la concientización y cómo funciona?* Colección Reforma de la Educación. Lima: Causachun.
- Illich, I. (1971). Mesa redonda: Illich-Freire. En: *Educación. La revista del maestro peruano*. Año II (Nº7) 68–80.
- Noguera, C. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, 33, 9–25.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Quilmes: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Quiroz Ávila, R. (2015). Augusto Salazar Bondy, un filósofo sin más. En: Joel Rojas (ed.) *Repensar a Augusto Salazar Bondy. Homenaje a 90 años de su nacimiento*. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM, 3–4.
- Quiroz Ávila, R. (ed. y comp.) (2014). *Actas del congreso sobre Augusto Salazar Bondy*. Perú: Rubén Quiroz Ávila Editor.
- Salazar Bondy, A. (1976). *La educación del hombre nuevo: la reforma educativa peruana*. Lima: Paidós.
- Velasco Alvarado, J. (1973). *La Revolución Peruana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.



# FORMACIÓN EDUCATIVA (BILDUNG) EN HEGEL: LOS DISCURSOS DEL GIMNASIO

Fadrique Javier Mannuccia

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0003-6856-5091>

## Introducción

El presente trabajo<sup>1</sup> se propone examinar el concepto de formación educativa (*Bildung*) en G.W.F. Hegel (1770–1831). El autor esboza esta noción en su trabajo escolar como profesor y rector del Gimnasio de Núremberg. Sus discursos de cierre de año lectivo (1809, 1810, 1811, 1813 y 1815)<sup>2</sup> son de suma importancia teórica para dilucidar la dinámica de aprendizaje y enseñanza que se plantea en la educación juvenil. El filósofo pone en actividad toda una concepción pedagógica implícita sobre la formación de los estudiantes.

---

1 Este escrito es, con reelaboraciones y ampliaciones, la ponencia leída por el autor en las V Jornadas de Didáctica de la Filosofía y I Jornadas de Prácticas filosóficas (2023) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo de Mendoza, Argentina.

2 Este escrito cita las obras canónicas de Hegel disponibles en español, así como también la edición crítica, *Gesammelte Werke (GW)*, realizada por la Academia de ciencias y humanidades de Renania del Norte–Westfalia (Nordrhein–Westfälischen Akademie der Wissenschaften) y que constituye la edición definitiva del corpus hegeliano completo.

En estos textos se plantea la importancia de la inclusión de los alumnos en la educación universitaria e incorporación en la vida política comunitaria.

Los *Discursos* proponen la estancia en el Gimnasio como momento fundamental de desarrollo de capacidades humanas, necesarias para una vida cívica libre. La formación educativa es la clave heurística desde donde se comprende la dinámica holística que se da en los estudios gimnasiales (*Gymnasialstudien*). Además, se debe destacar que el término citado (*Bildung*) ha sido muy importante para la historia de la filosofía de la educación (Horlacher, 2004), así como también para el debate cultural, histórico y político. Suscitó arduas discusiones teóricas que plantearon la necesidad de escapar y superar la formulación idealista del concepto. Pero, también se encuentran autores de variada procedencia que intentaron retomar críticamente el planteamiento educativo de la formación juvenil para aplicarlo y sostener sus propias propuestas teórico-políticas.

El concepto de *Bildung* es central para la obra de Hegel. Sin embargo, investigaciones especializadas en la filosofía clásica alemana (Sandkaulen, 2022) y de los siglos XVIII y XIX (Gjesdal, 2015) han advertido que esta noción es más amplia. Constituye uno de los puntos fundamentales desde el cual se articulan otras producciones histórico-culturales. El término tiene vital importancia en los siguientes ámbitos: la especulación filosófica (Fichte, Hegel), la poesía romántica (Novalis, Goethe), el desarrollo de la ciencia histórica, la idea de formación de la universidad (Humboldt) y la educación ilustrada (Kant). Forster y Gjesdal (2015, p. 693) indican que

la historia del siglo XIX, es la historia del desarrollo de la idea de la formación (*Bildung*).

Los autores más influyentes de los siglos mencionados como Mendelssohn, Herder, Fichte, Schiller, Schelling, Schleiermacher o los hermanos Schlegel desarrollan su propia concepción de *Bildung* (Sandkaulen, 2022, p. 138). De estas formulaciones teóricas derivan los dispares significados que adquiere el concepto al final de la modernidad (Hegel, Schopenhauer, Nietzsche). También, se encuentran las críticas contemporáneas posteriores (Theodor W. Adorno, Thomas Mann), enfrentadas a la cosmovisión que fundamenta esas teorías. Los reproches contemporáneos convergen con las formulaciones teóricas contrarias (Marx, Freud) a la noción idealista (Forster y Gjesdal, 2015, p. 693, 716) de la *Bildung*. Todo este panorama indica que el concepto es central para el debate filosófico, histórico, educativo y cultural.

Los *Discursos del Gimnasio*, a diferencia de otros textos de Hegel (*Fenomenología del Espíritu*, *Ciencia de la Lógica*, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*), son de carácter asistemático. Esto se debe a su lugar de enunciación, los cierres de año lectivo frente a docentes, estudiantes y padres. La tesis principal que guía la argumentación de este trabajo defiende que más allá del aparente carácter inconexo de los *Discursos*, ellos presentan una concepción bien acabada del concepto de formación (*Bildung*). Hegel en estos textos se refiere, específicamente, a la formación educativa juvenil. El término mienta la condición ineludible que permite el desarrollo de las capacidades intelectuales necesarias para una vida en comunidad.

La noción gira en torno al estudio de la cultura clásica,

al extrañamiento de la representación intelectual y la ruptura con el ámbito familiar. A fin de desentrañar el contenido conceptual e identificar el registro en que se utiliza, la exposición seguirá un análisis hermenéutico y exegético de los *Discursos del Gimnasio (Gymnasialreden)*, publicados en español como *Escritos pedagógicos*<sup>3</sup>. El recorrido que plantea este escrito es el siguiente. En primer lugar, se proporciona un encuadre histórico general de la época donde se encuentra la discusión del término. A continuación, se realiza una breve mención sobre la problemática idiomática en la traducción del vocablo alemán. Luego, se procede a la caracterización y discusión de los discursos dados por Hegel al finalizar el ciclo lectivo del Gimnasio de Núremberg. Finalmente, se presentan las conclusiones del presente trabajo.

## 1. Breve contexto histórico

Los siglos XVIII y XIX se pueden caracterizar por la significativa atención volcada, en los ámbitos académicos y políticos, hacia el tema educativo. Por ejemplo, la Ilustración tiene, como uno de sus puntos centrales, la divulgación del saber y la educación de las masas (Lessing y Herder). Los románticos y grandes poetas de la época atesoran también un gran interés por el tema educativo y sus escritos no van a permanecer ajenos a este tópico, es el caso de Schiller, de Goethe, de Novalis o de Hölderlin, entre otros. Los representantes más

---

3 Estos discursos se encuentran en el volumen 10.1 de las obras completas (*Gesammelte Werke*) de Hegel.

importantes de la filosofía clásica alemana resaltan, en sus planteamientos teóricos, la necesidad de poner en discusión el tema de la educación y la pedagogía. Se encuentra en este grupo a Kant (*Sobre Pedagogía*), a Fichte (*Lecciones sobre el destino del académico; Aforismos sobre Educación; Sobre la naturaleza del académico; Discursos a la nación alemana*) y a Schelling (*Lecciones sobre el método de los estudios académicos*).

En esa misma época también se ubica la corriente neo-humanista de Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Ella hace énfasis en el debate sobre el tema de la educación del hombre (*Theorie der Bildung des Menschen*) y la modernización del estado educativo alemán. El autor también lleva a cabo acciones precisas como la creación del Gimnasio humanístico (Instituto de Enseñanza Media) y la fundación de la Universidad de Berlín. Esta sería el modelo a seguir por la universidad alemana en el siglo XIX y XX. Además, en estos años surgen una serie de pedagogos muy importante como Pestalozzi, Herbart, Fröbel y Richter, que se van a encargar explícitamente de la educación y la pedagogía.

Se halla también a Immanuel Niethammer<sup>4</sup> (1766-1848). Él, con su *Normativa General de los Centros públicos de enseñanza del Reino de Baviera*, intentó llevar a cabo las reformas educativas en Baviera luego de su anexión a la Confederación del Rin. El reformador educativo también encarnó, junto con

---

<sup>4</sup> Íntimo amigo de Hegel. Lo ayudó en su arduo proceso para publicar la *Fenomenología del Espíritu*. Además, fue quien le consiguió al filósofo, con sus influencias políticas, los puestos laborales en su estancia en Núremberg. También, tuvo gran influencia en las reformas educativas de la época, específicamente en el estado de Baviera.

Humboldt, la citada corriente neo-humanista. En su *Disputa sobre el filantropismo y el humanismo en la teoría educativa de nuestro tiempo*, muestra la puja político-educativa de la época. Esta distinción es sumamente importante, ya que Hegel se inserta en ella para realizar sus planteamientos sobre la formación educativa.

Para el autor de la *Normativa*, las corrientes teórico-educativas se dividen en dos: el filantropismo (conservador) y el humanismo (revolución)<sup>5</sup>. El primero plantea la educación en términos utilitaristas<sup>6</sup> con una visión didáctica pragmática. Se debe plantear la enseñanza en términos de la posterior inserción laboral del estudiante, dependiendo de su condición social, para que pueda alcanzar la mayor felicidad o bienestar que su naturaleza le permita. El segundo propone la autonomía del joven y del hombre, dentro de una concepción humana holística que a todos los sujetos les cabe encarnar. En esta propuesta se introduce el concepto general de formación (*Bildung*) como guía y fundamento principal.

Niethammer divide estas dos corrientes en su análisis teórico. Sin embargo, intenta buscar un punto medio superador entre las dos. Cada propuesta educativa desarrolla un aspecto

---

5 Es propicio precisar sobre el concepto de revolución utilizado. Este escrito compatibiliza humanismo y revolución, en tanto refiere a que los adeptos de él tienen una actitud más cercana y amigable con la Revolución francesa. Acompañado esto de la negatividad de volver hacia formas de organización prerrevolucionarias, que solo mantienen los privilegios sociales y económicos de los aristócratas de la época.

6 Concepto que muy poco tiene que ver y que no debe relacionarse estrictamente con el utilitarismo inglés.

humano importante: el cuerpo o la mente, la animalidad o la racionalidad, el entendimiento o la razón (Pöggeler, 1980, p. 254). Asimismo, hay que destacar que siempre se encuentra más cerca de la variante idealista de la corriente humanista. Lo significativo es poder integrar los aspectos del filantropismo dentro de una propuesta más abarcativa que tenga el eje en el desarrollo completo del hombre. Esta cuestión luego se expresa en la distinción, en los *Discursos*, entre educación (*Erziehung*) y formación (*Bildung*).

Hegel también se inserta en esta discusión política y educativa. Se encuentra, en el filósofo, una inquietud teórico-práctica sobre la importancia de la educación y de la formación espiritual (holística) del hombre, especialmente en su estancia<sup>7</sup> en Núremberg (1808–1816). El autor tuvo grandes conocimientos concretos sobre la situación de la educación alemana de la época<sup>8</sup>. Además, ejerció influencia en los cambios y reformas

---

7 La cronología de la vida y pensamiento de Hegel usualmente, pero no unívocamente, se divide con respecto a los diferentes lugares donde el filósofo se encontraba. Primero Stuttgart (1770–1788), luego Tubinga (1788–1793), tercero Berna (1793–1796), cuarto Frankfurt (1797–1800), después Jena (1801–1807), sexto Bamberg (1807), séptimo Núremberg (1808–1816), luego Heidelberg (1816–1817) y finalmente Berlín (1818–1831). Además, se puede superponer con otras formas cronológicas de dividir el desarrollo filosófico del autor (Joven Hegel, Hegel de Jena, Hegel adulto, Hegel maduro, entre otros).

8 Fue tutor privado en Berna (1793) y profesor no numerario (*Privatdozent*) de la Universidad de Jena (1801). Además, en su estancia en Núremberg (1808–1816) fue rector del *Gymnasium*, así como también profesor de ciencias filosóficas preparatorias y jefe del área de Filosofía, en la misma institución. En 1812 es nombrado inspector escolar (*Schulreferent*) y en 1813 nombrado consejero escolar local (*Schulrat*) del gobierno de Baviera. Luego, en el año

que surgieron en ese momento, tanto a nivel del Gimnasio como universitario. Sin embargo, hay que mencionar que en el autor no se encuentra un tratado de pedagogía o de didáctica.

En la obra hegeliana no hay sistematización de la disciplina educativa como una ciencia filosófica particular dentro del sistema. Sin embargo, es algo que podría interpretarse como redundante porque el sistema “es antropológico y pedagógico” (Ginzo, 1991, p. 17). Para Hegel, la pedagogía no es una ciencia, es más bien:

... el arte de hacer éticos a los hombres: considera al hombre como natural y le muestra el camino para volver a nacer, para convertir su primera naturaleza en una segunda naturaleza espiritual, de tal manera que lo espiritual se convierta en un hábito (Hegel, 1821/2004, p. 162).

La educación debe formar a los jóvenes en el hábito de las costumbres morales para constituir luego un Estado ético. Esta dinámica está marcada por el concepto de formación (*Bildung*), punto central de este escrito. Él indica el carácter pedagógico del sistema hegeliano en su conjunto (González Díaz, 2022, p. 50).

Además, Hegel tampoco tematiza estrictamente la pedagogía porque ve en su tiempo el peligro del formalismo vacío. En las meras teorizaciones ve la pérdida del contenido mismo

---

1816 se convierte en profesor numerario de la Universidad de Heidelberg. Posteriormente, en 1818, se encuentra en la Universidad de Berlín como profesor y en 1830, un año antes de su muerte, es elegido rector de la misma.



de la enseñanza. La corriente del filantropismo, asociada a la Ilustración, cae en el mero utilitarismo y en una autonomía vacía de sustento. Por lo tanto, el filósofo percibe la necesidad de insistir en la propia práctica docente y no en el mero método a imitar. Esto se verá en sus discursos de cierre lectivo del Ägidien-Gymnasium<sup>9</sup>.

## 2. Comentario sucinto sobre la formación (*Bildung*) en Hegel

Este escrito, al versar sobre el concepto de formación educativa, tiene que encuadrarse dentro del marco teórico amplio de la filosofía hegeliana en su conjunto. Para realizar ese cometido se señalan, brevemente, algunas caracterizaciones generales sobre el concepto de formación (*Bildung*). A lo largo de la historia de su estudio, el término ha tenido diversas interpretaciones. Las traducciones del vocablo han sido, y lo son aún, múltiples. Además, el lugar de la *Bildung* dentro del sistema del saber absoluto todavía no es claro.

Se mencionan algunos casos de traslación idiomática del término alemán a la lengua castellana. Por ejemplo, Ginzo (1991) lo traduce en algunas partes como educación y en otros pasajes como formación. En la *Fenomenología del Espíritu* se encuentra la misma situación. En algunos casos se traspasa al español como educación, formación, cultivación o incluso cultura. En la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio* se produce una compatibilización entre *Bildung*, *Ausbildung*,

---

9 También llamado *Aegidianum* o simplemente *Gymnasium*. Actualmente es el *Melanchthon-Gymnasium* de Núremberg.

*Fortbildung* alrededor del término formación. Asimismo, es propicio señalar que el concepto adquiere diversas significaciones con respecto al lugar específico, en la obra de Hegel, en el cual se utiliza. Por lo tanto, no es adecuada la falta de señalización del matiz conveniente. Se encuentra al término refiriendo a:

- 1) La formación de la conciencia en su historia retrospectiva (*Fenomenología del Espíritu*).
- 2) La formación del Espíritu en su reflexión manifiesta (*Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio*).
- 3) La formación mecánica implícita de la naturaleza en su devenir (Filosofía de la Naturaleza)<sup>10</sup>.
- 4) La formación del mundo como historia de los pueblos (*Lecciones sobre filosofía de la Historia universal*).
- 5) La formación educativa elemental del individuo particular, en su etapa juvenil, que es el caso de los *Discursos* que se analizarán.

*Bildung* en Hegel remite a un núcleo semántico común. Dependiendo del lugar, adquiere precisiones terminológicas y teóricas que en las traducciones al español no necesariamente se señalan. Por lo tanto, este escrito plantea su traducción desde el término español “*formación*”. En el caso de los discursos que se analizarán, la precisión semántica que se le agrega es la de “*educativa*”. Este adjetivo indica, dentro del todo de la filosofía hegeliana, que se habla del lugar específico del desarrollo individual juvenil.

---

10 La Filosofía de la Naturaleza es la segunda parte del sistema hegeliano que se expone en la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio*. Este se divide en: (1) Lógica, (2) Filosofía de la Naturaleza, (3) Filosofía del Espíritu (Subjetivo, Objetivo, Absoluto).

Se debe destacar también la diferenciación del concepto con un término emparentado: educación (*Erziehung*). Si bien es posible que los dos vocablos se confundan, en Hegel no es el caso. En el ámbito de los discursos de cierre lectivo se habla del desarrollo interior de los jóvenes. La educación (*Erziehung*) viene a ser meramente una parte del proceso completo de formación educativa (*Bildung*). Incluso adquiere una referencialidad peyorativa, en cuanto es la forma de significar toda la corriente teórica educativa asentada en el utilitarismo de la Ilustración, que Hegel critica<sup>11</sup>.

Este trabajo plantea que, en líneas generales, la formación educativa (*Bildung*) alude a una dinámica dialéctica. Esto es un movimiento de negaciones sucesivas que se van asumiendo y superando (*Aufhebung*). Es una actividad, que, en su devenir, produce un ejercicio formativo dentro del individuo. En este caso, el dinamismo interior alude al desarrollo de capacidades

---

11 Hegel insiste en la crítica a la pedagogía moderna. Ella se encuentra sustentada por el discurso de la Ilustración. Esto se ha cristalizado en las instituciones políticas de la época, donde el caso de la escuela es uno de los más variados ejemplos. La reprobación del filósofo a esta concepción puede rastrearse en varios lugares. En el prefacio a la primera edición de la *Ciencia de la Lógica* se encuentra la censura a la doctrina exotérica de la filosofía kantiana. Ella ha renunciado al pensamiento filosófico especulativo y ha dado riendas sueltas a los intereses unilaterales inmediatos (Hegel, 1976, p. 27). El reproche hacia la pedagogía moderna articula el análisis de Hegel sobre el alejamiento de la época con respecto al estudio de la Metafísica, cuestión que también puede divisarse en el prólogo a la *Fenomenología del Espíritu*. Además, en la introducción a la obra citada también se encuentra nuevamente la crítica de Hegel con respecto a la manera de pensar kantiana del inquirir sobre el instrumento del conocimiento y de la importancia de solo pensar por sí mismo (Hegel, 2010b, p. 143).

intelectuales y espirituales del joven estudiante. Estas disposiciones interiores, en el ámbito de filosofía hegeliana, permiten la inserción del individuo dentro de la vida comunitaria del Estado, como se precisará luego en el análisis de los *Discursos*.

Para finalizar, es pertinente señalar que, en el desarrollo teórico del concepto, dentro del sistema del saber absoluto de Hegel, su lugar no está categóricamente señalado. Se encuentran interpretaciones (Nicolau, 2019, p. 79) que proponen al concepto, esbozado en los *Discursos*, como articulador de las formulaciones de la *Fenomenología del Espíritu* (conciencia) y las propuestas de la *Enciclopedia* (Espíritu) o los *Principios de la filosofía del Derecho*. Es decir, hacen de la formación educativa (*Bildung*) del Gimnasio la manifestación práctica de la formación de la conciencia (Nicolau, 2015, p. 73, 79; Quillici Neto, 2016, p. 10) y luego, de la inserción del hombre formado dentro del Estado, en otras palabras, como manifestación de la intersubjetividad cultural del Espíritu.

Sin embargo, las exégesis anteriores pueden ser cuestionadas. En la *Enciclopedia* (§ 387), Hegel inicia la primera sección del Espíritu Subjetivo (Filosofía del Espíritu). Allí, el autor señala que se tiene que distinguir la serie de la educación (*Erziehung*) y la formación (*Bildung*) con respecto al progreso racional del Espíritu. Es decir, se debe distinguir (1) la serie de lo individual y la serie de lo intersubjetivo (2). Por ello el filósofo dice que:

... hemos de distinguir y excluir todo lo que sea formación y educación. Este campo solo tiene que ver con los sujetos singulares en cuanto tales. En la visión filosófica del espíritu

en cuanto tal, este se contempla en tanto él mismo se forma y educa en su concepto, y sus exteriorizaciones se consideran como los momentos de su producirse hacia sí mismo (Hegel, 1830/2005, p. 440; GW 20, p. 387).

El Espíritu es exteriorización de la totalidad de lo existente, en instituciones estatales y en manifestaciones culturales. Él se autodetermina a través de procesos de formación progresivos. Sin embargo, no absorbe en su desarrollo a la formación educativa juvenil (Pöggeler, 1980, p. 266). La *Bildung* del Gimnasio no se inserta en la serie de la intersubjetividad, pero es condicionante de ella. El ala individual pasa a la intersubjetiva a través del elevamiento de lo singular del individuo hacia su ámbito universal (compartido con los demás individuos)<sup>12</sup>.

### 3. Los Discursos del Gimnasio (*Gymnasialreden*)

En el *Discurso del 29 de septiembre de 1809*, Hegel explicita el objetivo del *Gimnasio* como institución educativa: la preparación para el estudio académico (*gelehrten Studium*) en la Universidad. La enseñanza del Gimnasio tiene que ser propedéutica y “cimentada sobre los griegos y los romanos”

---

12 Este escrito, por términos de espacio y tópicos, no es el lugar adecuado para desarrollar esta problemática. Sin embargo, es oportuno señalar que Hegel tematiza la relación entre la parte singular y universal del individuo en la *Doctrina del derecho, los deberes y la religión para el curso elemental* (Hegel, 2010a, p. 99; GW 10|1, p. 408). Asimismo, argumenta sobre la división entre formación teórica (*theoretischen Bildung*) y formación práctica (*praktischen Bildung*) que fundamenta la mentada relación.

(Hegel, 1991, p. 74; GW 10/1, p. 456). El estudio de la lengua griega, la latina y la cultura de ambos pueblos posibilita en el joven un desarrollo formativo que forja su carácter individual. Además, este proceso fomenta las capacidades intelectuales y humanas que le permitirán insertarse en la vida ética social. Estas aptitudes son el sosiego (*Fassung*), la sensatez (*Besonnenheit*); la presencia (*Gegenwart*) y lucidez (*Wachen*) de espíritu (Hegel, 1991, p. 79; GW 10/1, p. 460).

Para Hegel, el Gimnasio tiene que proponer a los estudiantes la formación esencial para ser hombres completos. Estos estudios también deben ser útiles para la condición social de cada estudiante. Por ello, el autor afirma que es “importante implantar en todos los niveles sociales” (Hegel, 1991, p. 79; GW 10/1, p. 460). Este desarrollo educativo tiene como nota característica el girar en torno al extrañamiento (*Entfremdung*). Él es condición necesaria del proceso mismo de la formación educativa.

Hay diversos tipos de extrañamiento. Sin embargo, según el autor, el que se debe dar en la institución, es el de la representación intelectual. A diferencia del extrañamiento sufrido en otras experiencias humanas, como el trabajo o el amor, el extrañamiento de la formación escolar “no exige ese dolor moral ni el dolor del corazón sino el dolor y el esfuerzo más suave de la representación consistente en tener que ocuparse de algo no inmediato, algo perteneciente al recuerdo, a la memoria y al pensamiento” (Hegel, 1991, p. 81; GW 10/1, p. 461). Ello se logra a través del estudio de los antiguos.

El filósofo reivindica el estudio de la cultura grecolatina dentro de los ámbitos escolares. El contenido que proporciona

este elemento posibilita el extrañamiento en el alma juvenil. Ello produce un aislamiento con respecto a la continuidad social inmediata (familia) del joven. Además, permite el alejamiento del pensar con respecto a sí mismo. Desde esa distancia, el estudiante tiene que encontrar el camino de regreso y superación del extrañamiento inicial.

Además, lo grecolatino no se considera algo completamente extraño para el joven. Es algo cercano en tanto los jóvenes ya están familiarizados con ello. Pero, es algo lejano en cuanto lo que debe fomentar el Gimnasio es profundizar en los ejes centrales de la vida ética griega. Por ello, para Hegel, los alumnos no deben frecuentar el Gimnasio para instruirse en el griego y en el latín desde un nivel elemental. Los estudiantes ya deben contar con cierta competencia en los idiomas, p. ej. conocer las declinaciones o ser versados en la gramática.

Lo que plantea el autor, como punto fundamental de la formación educativa, es penetrar en la cultura grecolatina. Ella está en el medio, entre la total extrañeza y la superficial cercanía. Esto posibilita el proceso de extrañamiento que es condición fundamental de la *Bildung* del Gimnasio. El desarrollo de este avance educativo interior es oportuno que se dé en la etapa de crecimiento juvenil. Razón de ello es que Hegel ve, en la juventud, una pulsión (*Trieb*) hacia lo desconocido, asociada a la necesidad de romper con el ámbito familiar, como dice en este discurso: “habitar como Robinson una isla lejana” (Hegel, 1991, p. 81; GW 10/1, p. 461).

Finalizando el *Discurso*, el autor menciona que en este proceso de extrañamiento parecería que el pensar cae en la pura contradicción. ¿Tiene que buscar el sujeto el crecimiento de sí

mismo a través de lo lejano? ¿Debe, supuestamente, perderse en lo antiguo para encontrarse? Esta especie de rareza es un engaño del pensar consigo mismo. Sin embargo, ello es parte necesaria del extrañamiento porque, según Hegel, hay que buscar:

... lo profundo bajo la forma de la distancia, pero la profundidad y la fuerza que alcanzamos sólo puede ser medida mediante la amplitud en que nos hemos distanciado del centro en que nos encontrábamos inmersos en un principio y hacia el que tendemos de nuevo (Hegel, 1991, p. 81; GW 10/1, p. 461).

El 14 de septiembre de 1810, el filósofo realiza su segundo discurso de cierre. Allí se ve la necesidad de la obediencia (*Gehorsam*), la precisión (*Präcision*) en la ejecución de las tareas, la lucha contra la pereza (*Trägheit*) y la atención o concentración. Estas habilidades se desarrollan a través de los ejercicios militares que tienen que estar dentro de la formación del Gimnasio, posibilitando la formación continua de las costumbres. Además, Hegel señala que un verdadero hombre formado no limita su naturaleza “a algo particular sino que más bien la ha capacitado para todo” (Hegel, 1991, p. 89; GW 10/1, p. 470)<sup>13</sup>.

Además, este sermón presenta una crítica a la concepción educativa y pedagógica de la época. El filósofo ve que el formalismo vacío impera en las aulas escolares y universitarias. La crítica esbozada es que “el aprender, en cuanto mero recibir [...] constituye un aspecto sumamente incompleto de

---

13 En el discurso de 1811 retomará esto a través del concepto de formación formal (*formelle Bildung*).



la enseñanza” (Hegel, 1991, p. 90; GW 10/1, p. 470). Lo que está detrás es la cristalización de la concepción ilustrada de la educación. Es decir, la mera acumulación de conocimientos o capacidades en orden a un pensamiento autónomo, más allá del contenido particular.

Lo que se debe buscar en el Gimnasio, a través de los estudios humanísticos, es un aprendizaje completo. Este tiene en cuenta los contenidos específicos a ser enseñados y debe permitir la formación elemental del carácter de los jóvenes. El objetivo es imprimir, en los estudiantes, las capacidades necesarias que posibiliten una vida ética comunitaria. Esto se basa en la idea de Hegel que solo “el hombre formado en general puede ser también un hombre formado éticamente” (Hegel, 1991, p. 94; GW 10/1, p. 473). Solo el joven que ha sido formado para toda situación puede, posteriormente, estar dispuesto a la vida en sociedad.

El autor desarrolla lo anterior más profundamente en el siguiente año. En el discurso de 1811 dice que “para el obrar ético es necesario una formación formal” (Hegel, 1991, p. 104; GW 10/1, p. 483). Prosigue con una nueva crítica a su presente, mencionando la “pérdida del interés por lo comunitario y [...] hundimiento de la vida pública” (Hegel, 1991, p. 101; GW 10/1, p. 481). Por ello, la necesidad de sostener y propiciar la formación elemental en el Gimnasio. Ella muestra y desarrolla la íntima relación de la escuela con la “formación ética del hombre en general” (Hegel, 1991, p. 102; GW 10/1, p. 482).

La formación formal (*formelle Bildung*) es estimulada por el estudio científico que el Gimnasio tiene que incluir. Ella fomenta la capacidad de inducción y deducción en el joven.

Es decir, poder ir y venir, permanentemente, desde lo universal hacia lo particular y viceversa. Lo que implica la posibilidad de subsumir lo particular bajo reglas universales y aplicar “lo universal a lo singular” (Hegel, 1991, p. 104; GW 10/1, p. 484). Este proceso deja una marca en el joven que puede renovarse y llevarse a cabo en cualquier momento, porque finalmente ha sido capacitado para todo.

La *formelle Bildung* tiene que ser científica. Ella saca al joven de la unilateralidad de sus sentimientos particulares e impulsos caprichosos. Se produce una elevación a la esfera del pensamiento (universal), posibilitada por el extrañamiento antes mencionado. Por este medio formativo, el joven se conduce progresivamente hacia acciones continuas que constituyen sus costumbres. Se va formando, progresivamente, la conducta moral del estudiante.

En este discurso también se encuentra el planteamiento de Hegel con respecto al lugar que ocupa el Gimnasio como institución. Para el autor, la institución tiene vital importancia dentro del desarrollo individual y social. La escuela, dice el filósofo, “se encuentra, en efecto, entre la familia y el mundo real y constituye el miembro intermedio” (Hegel, 1991, p. 105; GW 10/1, p. 484). Hay dos tipos de vida: la vida familiar y la vida en el mundo propiamente dicha. La primera está signada por el amor, el sentimiento, la fe, la confianza natural, la obediencia y el amor de los padres. La segunda muestra que “el hombre vale mediante lo que hace” (Hegel, 1991, p. 105; GW 10/1, p. 484).

La escuela viene a funcionar como una etapa intermedia entre estas dos vidas. Al estar entre ambas tiene que desarrollar

aspectos propios de cada una, pero también algo característico de sí misma. Hegel ve una lucha de fuerzas contradictorias entre el mundo más inmediato y el mundo social. Por un lado, encuentra los intereses personales, la individualidad y los intereses materiales. Por el otro, la vida ética comunitaria libre.

Entonces, la escuela debe introducir progresivamente el sentido del deber y de la ley. Su tarea es la formación de los individuos, en tanto “capacidad de los mismos de pertenecer a la vida pública” (Hegel, 1991, p. 108; GW 10/1, p. 487). Sin embargo, el autor señala que este proceso todavía no es la vida social completa. Lo que sucede en el Gimnasio es una especie de antesala del mundo real, donde el individuo tiene que ir acostumbrándose. La formación educativa es entendida como “entrenamiento y [...] preparación” (Hegel, 1991, p. 110; GW 10/1, p. 488).

En 1813, Hegel retoma su tarea y realiza su cuarto discurso de cierre. Insiste nuevamente en la imperiosa necesidad del estudio de los antiguos (romanos y griegos), su lengua y su cultura. Esto se debe a que permiten la cercanía material con principios lejanos e inicialmente abstractos. Los jóvenes todavía no se han desarrollado plenamente en la plasticidad del pensamiento puro y la reflexión especulativa. Por ello, el currículo humanístico es el más propicio para presentar lo lejano, lo abstracto y lo impuesto como algo aledaño a la materia y a la vida inmediata del joven. Los estudios humanísticos, dice Hegel:

... nos ofrecen la representación familiar de la totalidad humana; la índole de la libertad de los Estados antiguos, la íntima conexión de la vida pública y privada, del sentido de lo

universal y de las convicciones privadas, los grandes intereses de la humanidad individual, los pilares más importantes de la actividad pública y privada, los poderes que derrumban y elevan a los pueblos (Hegel, 1991, p. 120; GW 10/1, p. 498).

Estos fundamentos son sumamente importantes para una posterior introducción en la vida cívica. Gracias a la formación del Gimnasio, al joven se le presentan como “consideraciones naturales de objetos cotidianos de una presencia ordinaria” (Hegel, 1991, p. 120; GW 10/1, p. 499). Además, los estudiantes, luego de esta formación elemental, van a sostener y contener en sus espíritus el recuerdo actualizable de la vida antigua, donde quedará permanente en sus almas: “la representación fundamental de una vida noble” (Hegel, 1991, p. 121; GW 10/1, p. 499).

En su último discurso (1815) se encuentra la defensa de Hegel de la educación estatal. El autor ve el siguiente problema: si la educación juvenil queda en mano de los padres, se deja la formación de ellos y el futuro del Estado a merced de los intereses particulares. Es una época donde la concurrencia a las instituciones educativas todavía no estaba regulada y mucho menos compelida a ser obligatoria. Entonces, si lo que manda es “la arbitrariedad de los padres respecto a la frecuentación escolar en general y a la regularidad de la misma, no se corregirán por sí mismos mientras las escuelas sean instituciones privadas” (Hegel, 1991, p. 126; GW 10/1, p. 503). Sin embargo, Hegel no quita importancia al nivel privado.

Al comienzo del discurso, menciona que el ámbito privado es por donde se ingresa al buen sendero de la educación. Esto

se da de manera inicial porque “a una necesidad sentida de un modo general se le hace frente primeramente recurriendo a personas y a iniciativas privadas, así como a donaciones eventuales” (Hegel, 1991, p. 126; GW 10/1, p. 503). Pero, hay que tener en cuenta que de allí surge una posterior tecnificación de la educación. Aquí solo prevalecen los intereses particulares, corporativos, unilaterales de padres y jóvenes, atentando con la unidad y homogeneidad ética del Estado en su conjunto. El gobierno debe respetar ciertos límites privados en los cuales no debe entrometerse, pero la formación educativa tiene que someterse a los lineamientos estatales.

La escuela, para Hegel, representa un paso intermedio entre la unidad simple de la familia y la posterior vida compleja intersubjetiva del mundo social. El lugar de institución mediadora sirve también como zona de resguardo de los jóvenes con respecto a los cambios volátiles de las “circunstancias de la época en ebullición” (Hegel, 1991, p. 128; GW 10/1, p. 505). El Gimnasio es el comienzo de la formación elemental que permite el ingreso en la vida cívica del Estado. Pero, todavía es abrigo con respecto a la unilateralidad del propio tiempo. Época marcada por los intereses parciales de los padres y del contexto social ambivalente.

## Conclusiones

Como ha quedado evidenciado, el concepto de formación (*Bildung*) en su faceta educativa está tematizado en los *Discursos del Gimnasio*. El término alude a un proceso dialéctico de extrañamiento de la representación intelectual. Este está

mediado por el estudio de la cultura clásica (griega y romana). Además, en este progreso interior se desarrollan habilidades sociales en la interioridad de los jóvenes. Ellas permiten la entrada a la vida en comunidad y a la universidad.

La formación educativa tiene como una de sus notas características su índole propedéutica. Ella no es la configuración definitiva del hombre. Es la posibilidad de iniciar, dentro de la comunidad, los procesos necesarios para ser una persona libre. La noción alude a la ruptura con el ámbito de la familia en un nivel intermedio. El Gimnasio, lugar donde se da este proceso, prepara para la vida en el mundo sin la necesidad de ser todavía ese mundo.

La *Bildung* educativa está signada por el alejamiento del centro inmediato (familia) del joven. Ello posibilita el reencontro transformador de la propia configuración individual. Esta formación debe darse a todos los niveles sociales y estar dirigida por el Estado. Ella está íntimamente relacionada con el estudio de la ciencia. Con ello se desarrolla, en el individuo, la capacidad (*formelle Bildung*) de elevar lo particular a lo universal y de aplicar lo universal a lo particular.

## Referencias

- Ginzo, A. (1991). Hegel y el problema de la educación. En *Escritos pedagógicos* (pp. 7–70). Fondo de Cultura Económica.
- Gjesdal, K. (2015). Bildung. En M. N. Forster & K. Gjesdal (Eds.), *The Oxford Handbook of German Philosophy in the Nineteenth Century* (pp. 695–719). Oxford University Press.
- González Díaz, J. R. (2022). La formación general (*Die Allgemeine Bildung*)

- en Hegel. *Estudios*, 20 (140), 47–75. <https://doi.org/10.5347/01856383.0140.000303158>
- Hegel, G. W. F. (1976). *Ciencia de la Lógica* (R. Mondolfo, Trad.). Solar.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos* (A. Ginzo, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (1992). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (1830): Vol. 20. *Gesammelte Werke (GW)* (W. Bonsiepen & H.-C. Lucas, Eds.). Meiner. (Obra original publicada en 1830).
- Hegel, G. W. F. (2004). *Principios de la filosofía del derecho* (J. L. Vernal, Trad.). Editorial Sudamericana. (Obra original publicada en 1821).
- Hegel, G. W. F. (2005). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio* (R. Valls Plana, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1830).
- Hegel, G. W. F. (2006). *Nürnberger Gymnasialkurse und Gymnasialreden* (1808–1816): Vol. 10. *Gesammelte Werke (GW)* (K. Grotzsch, Ed.). Meiner.
- Hegel, G. W. F. (2009). *Grundlinien der Philosophie des Rechts: Vol. 14. Gesammelte Werke (GW)* (K. Grotzsch & E. Weisser-Lohmann, Eds.). Meiner. (Obra original publicada en 1821).
- Hegel, G. W. F. (2010a). *Doctrina del derecho, los deberes y la religión para el curso elemental* (M. Maureira & K. Wrehde, Trads.). Biblos.
- Hegel, G. W. F. (2010b). *Fenomenología del espíritu (edición bilingüe)* (A. Gómez Ramos, Trad.). Abada.
- Horlacher, R. (2004). Bildung – A construction of a history of philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education*, 23(5–6), 409–426. <https://doi.org/10.1007/s11217-004-4452-1>
- Nicolau, M. F. A. (2015). A Bildung e a instituição escolar: O modelo hegeliano de escola. *Revista Digital De Ensino De Filosofia*, 1(2), 67–81. <https://doi.org/10.5902/2448065723829>

- Nicolau, M. F. A. (2019). *O Conceito de Bildung em Hegel*. Edições UVA | Editora Sertão cult. <https://doi.org/10.35260/67960166-2019>
- Pöggeler, O. (1980). Hegels Bildungskonzeption im Geschichtlichen Zusammenhang. *Hegel-Studien*, 15, 241–269.
- Quillici Neto, A. (2016). Hegel e os escritos sobre a educação. *Argumentos Pró-Educação*, 1(1), 3–18. <https://doi.org/10.24280/ape.v1i1.72>
- Sandkaulen, B. (2022). Actualidad de la concepción hegeliana de «cultura» (*Bildung*). En M. Giusti (Ed.), *Actualidad del pensamiento de Hegel* (pp. 135–156). Herder.



# ACCIONES CORPORALES, UNA REFORMULACIÓN DE LA PRÁCTICA FILOSÓFICA

David Sumiacher D'Angelo

Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8650-7029>

## Introducción

En los últimos cincuenta años asistimos a la emergencia de una serie de prácticas nuevas de la filosofía<sup>1</sup>. Aunque todavía quede un largo camino por recorrer para que la filosofía logre posicionarse en el mundo como algo accesible y pueda estar al servicio de la vida de cualquier ciudadano, es también innegable el crecimiento de este movimiento. Hoy en día podemos contar más de ciento seis centros universitarios que trabajan práctica filosófica en sus programas de grado, posgrado, como asignaturas o como programas de extensión universitaria<sup>2</sup>. De ellos, el proyecto “Filosofía, educación y

---

1 “Prácticas filosóficas” es el término normalmente asociado, instalado en parte a partir de los Congresos Internacionales de Práctica Filosófica (ICPP: International Conference on Philosophical Practice) iniciados por Ran Lahav y Lou Marinoff en 1994. Puede consultarse el sitio web oficial: [www.icpp.site](http://www.icpp.site).

2 Información obtenida del texto: La filosofía en movimiento. Estado y situación de la práctica filosófica a nivel mundial (Sumiacher D'Angelo y Barrientos Rastrojo, 2024, p. 308). Este libro

subjetividad: Análisis de la presencia de las 'Prácticas Filosóficas' en la formación docente y su repercusión en las prácticas de enseñanza y aprendizaje” en el campo de la práctica profesional docente, coordinado por las profesoras Cristina Rochetti y Andrea Suarez Fassina, es un excelente ejemplo del mismo avance. Desde hace décadas, la UNESCO ha venido mostrando interés por la práctica filosófica en sus distintas formas<sup>3</sup> y una gran cantidad de creativos y muy activos divulgadores de la filosofía, han favorecido el acercamiento de nuestra disciplina a personas de todo tipo<sup>4</sup>. Por otra parte, la sección temática de “Filosofía con niños” ha sido la más extensa de todo Congreso

---

representa el “estado del arte” más actualizado a nivel mundial sobre la práctica filosófica en el que participaron diecinueve autores de diez países. Abarca diversos campos de la práctica filosófica como la filosofía para niños, la consultoría filosófica, la filosofía para organizaciones, en cárceles, hospitales, universidades, etc. Puede descargarse gratuitamente en: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/19218>.

3 Desde su fundación, la UNESCO ha sido una institución ligada a la filosofía, pero poco a poco ha venido mostrando cada vez más un interés por la práctica filosófica. Este se condensó en la publicación en 2007 del libro *La filosofía una Escuela de la Libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro* (UNESCO, 2011) al que siguió, en 2009, *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe* (UNESCO, 2009). Esto ha sido reforzado con la impronta dada por el Día Mundial de la Filosofía, el tercer jueves de noviembre de cada año, desde 2005.

4 Hay una gran cantidad de personas que pudieran enumerarse, quienes realizan un maravilloso trabajo a través de variados medios como libros, programas de radio, YouTube, TikTok, etc. Algunos: Alain de Botton, Michel Onfray, Roger Pol-Droit, Ernesto Priani, Jostein Gaardner, Darío Sztajnszrajber, Fernando Savater, William Irvin, Ricardo Kostova, Lam Barry, Victoria Carrasco, entre otros.

Mundial de Filosofía de Roma 2024<sup>5</sup>, y el mismo Congreso por primera vez en la historia ha incorporado una sección temática llamada “Práctica y consultoría filosófica” que también fue muy exitosa. Todo ello da cuenta de una cierta tendencia.

Finalmente, la acción continuada de al menos tres generaciones de instituciones y de filósofos prácticos que han mantenido una labor constante en el desarrollo, divulgación y defensa de la práctica filosófica<sup>6</sup> ha empezado poco a poco a

---

5 Aquí puede consultarse el programa del evento: <https://wcprome2024.com/calendar/>.

6 Estas tres generaciones pueden pensarse como “tres grandes olas” de filósofos prácticos e instituciones, la primera conformada por autores como Leonard Nelson, Pierre Grimes, Matthew Lipman, Ann Sharp, Gerd Achenbach, Leon de Haas y algunos otros que de manera solitaria y a partir de una acérrima convicción abrieron importantes vías para la disciplina con la creación del IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) en Estados Unidos o el IGPP (Internationale Gesellschaft für Philosophische Praxis) en Alemania. La segunda, con autores como Lou Marionff, Ran Lahav, Oscar Brenifier, Lydia Amir, Neri Pollastri, Laurence Splitter, Mónica Cavallé, Karin Murrís, Walter Kohan, Michel Tozzi, Angélica Sátiro, Félix García Moriyón y Elliot Cohen, entre otros, lo que permitió la creación del ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children) y la fundación de importantes centros de filosofía para niños en muchos países, así como el inicio de los Congresos Internacionales de la Práctica Filosófica (ICPP) en 1994 y la fundación de algunas instituciones nacionales importantes de práctica filosófica tales como la APPA (American Philosophical Practitioners Association) o la NPCA (National Philosophical Counseling Association) en Estados Unidos, más otras que continuaron o mutaron después en Italia, España u Holanda. Y una “tercera ola”, con autores como José Barrientos Rastrojo, Donata Romizi, Marina Santi, Víctor Rojas, Guro Hansen Helskog, Jorge Humberto Dias, Ellen Duthie, Tetsuya Kono, Young Rhee y el autor de este trabajo. En la actualidad la presencia de estos autores puede verse en los interrogantes y reformulaciones que vive el ICPIC, sumado a un interés mucho más

producir un giro de las cosas, claro está, dentro de una disciplina que todavía sigue siendo definitivamente marginal, con una baja incidencia social y a mucha distancia todavía del “ciudadano de a pie”. Sin embargo, hay algo que está ocurriendo y tiene que ver, a resumidas cuentas, con la importancia de que la filosofía pueda llegar al no-especialista y convertirlo en un interlocutor válido. Esto se ha desarrollado de distintas formas y en distintos niveles, ligado a los cuatro grandes campos de la práctica filosófica que podemos entender como filosofía para niños, consultoría filosófica, talleres filosóficos y filosofía para organizaciones<sup>7</sup>. La progresiva vinculación, incluso, de cada uno de estos campos entre sí, está produciendo también, y a su manera, otro interesante desarrollo. Lograr una sociedad permeada de filosofía es la razón principal de mi trabajo y también el anhelo que pervive en el trasfondo de CECA-PFI<sup>8</sup>, hoy presente en seis países diferentes. Esta pretensión

---

abierto y divergente presente en una cuantiosa cantidad de proyectos aplicados en todo tipo ámbitos (los anteriores más otros nuevos). También el desarrollo de asociaciones o proyectos internacionales amplios y diversos como BOECIO (Filosofía Experiencial con P.R.E.Sos. Personas en Riesgo de Exclusión Social), CECAPFI (Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas), el IPP (Instituto de Prácticas Filosóficas) y una vinculación más profunda que se ha desarrollado con el ámbito universitario como se mencionaba anteriormente. Soy consciente que esta enumeración ha dejado fuera a innumerables colegas de gran valía, pero tiene la función de ilustrar someramente el desarrollo del movimiento.

7 Trabajé algunos de estos elementos de esta distinción en otro texto (Sumiacher D'Angelo, 2014).

8 Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas. Sitio Web: [www.cecapi.com](http://www.cecapi.com).

definitivamente requerirá de cambios en la estructura, en la forma de entender a la filosofía y su ejercicio, enseñanza y práctica. En este texto abordaremos, justamente, los cambios que podrían acontecer si incorporamos en ella algo llamado “acciones corporales”.

## Pensamientos y acciones

Muchos colegas han trabajado arduamente buscando romper las distintas formas y arquitecturas de las “torres de marfil”<sup>9</sup> que tanto hemos construido en filosofía, utilizando una variedad de herramientas. Entre ellas, la pregunta<sup>10</sup>, la comunidad de indagación<sup>11</sup>, el diálogo socrático<sup>12</sup> o el pensamiento

---

9 Conocida metáfora que retrata la “celda” que hemos creado para la filosofía, muy referida por Gabriel Vargas Lozano, importante defensor de la filosofía en México (Vargas Lozano, 2012).

10 Walter Kohan ha sido un gran pensador y filósofo de la pregunta, por eso dice en uno de sus últimos textos, dedicado a Paulo Freire: “La cuestión, justamente, no sería introducir ‘la hora de las preguntas’ en el curriculum e instrumentalizar didacticando el acto de preguntar, sino ‘reconocer la existencia como un acto de preguntar’” (Kohan, 2022, p. 52) (las traducciones son nuestras).

11 La community of inquiry ha sido la herramienta más importante desarrollada por los filósofos Matthew Lipman y Ann Sharp desde los años 1980’s y 1990’s, basada en los principios del pragmatismo norteamericano, en especial en John Dewey (Lipman, 1988 y 2003, entre otras obras).

12 El diálogo socrático ha tenido una amplísima variedad de interpretaciones; uno de los “fundadores” de la práctica filosófica, Leonard Nelson, realizó un profundo estudio al respecto, así como una multiplicidad de aplicaciones en diversos contextos (Nelson, 2008).

crítico<sup>13</sup>, que son parte de la labor de muchos dedicados a la práctica filosófica. Estos elementos, son sin duda de gran valía y ayudan al filósofo a orientar su indagación, cuestionamientos e incluso también su propio pensamiento. Las palabras (de las que se componen las preguntas, los diálogos, la conceptualización o la problematización que allí se utilizan) contienen una gran fuerza, aunque siempre, al final de cuentas, es el poder para “generar pensamientos”. Normalmente, para explicar esto, utilizo el siguiente ejemplo: dígasele a alguien “levántate” y comprueben ustedes mismos si las palabras pueden o no mover realidades<sup>14</sup>. Si la persona no comprende mi lengua o, simplemente, no desea levantarse, por más que pida, ruegue, indique u ordene que se levante, no ocurrirá por ello dicho evento en el mundo. Esto es porque el lenguaje comprende acciones para generar pensamientos<sup>15</sup>, quiero decir, aunque tienen un valor indiscutible, siempre y en todos los casos, las palabras de las que se componen estas herramientas sirven y servirán para generar pensamientos e ideas, nunca tendrán la posibilidad de otra cosa.

El *logocentrismo*<sup>16</sup> en el que nos hallamos inmersos nos

---

13 Existe una gran cantidad de autores abocados a trabajar y desarrollar el pensamiento crítico dedicados a distintos campos de la práctica filosófica y en especial a la filosofía para niños (Brenifier, 2002) y la consultoría filosófica (Cohen, 2016).

14 Son conocidos los estudios de Austin (1982), y sin duda interesantes sus ejemplos. Sin embargo, no existe en ellos un caso en el que las palabras puedan “hacer cosas”, sin pasar primero por el pensamiento.

15 He desarrollado esta temática en otros trabajos (Sumiacher D’Angelo, 2017 y 2024a).

16 El concepto ha sido acuñado por Jacques Derrida (2008) y profundizado por Enrique Dussel

hace en general creer que todo lo que podemos hacer es hablar y pensar, pero ¿qué hay con respecto a mover nuestros cuerpos? ¿Qué pasa con el hecho de percibir lo externo, acercarnos a los otros o afectar de manera directa la materialidad del mundo, haciendo uso de nuestros propios movimientos? Por alguna extraña razón, este tipo de cosas parecíamos olvidarlas, menospreciarlas o simplemente se escapan de nuestras consideraciones. Esto es muy grave y es quizás incluso una de las razones por las que la filosofía sigue siendo hoy una disciplina definitivamente marginal y relegada, porque, como “doctos en un área del saber”, olvidamos uno de los aspectos más fundamentales de la existencia.

Estas posibilidades, refieren a relaciones directas con el entorno y son parte de nuestras vidas antes incluso de tener lenguaje humano. Existían cuando éramos bebés y construíamos sentidos, recordábamos, aprendíamos y constituíamos nuestra identidad sin poder entender o decir todavía palabra alguna<sup>17</sup>. Nuestra especie, primeramente, fue ser-sin-lenguaje-en-el-mundo, para luego, a partir de un complejo proceso que inició hace tres millones de años y se consolidó hace unos cincuenta mil años<sup>18</sup>, pasar a ser seres-con-lenguaje-

---

(2009) y tiene que ver con un etnocentrismo que brinda un excesivo lugar a la lógica, la ciencia y el lenguaje.

17 Una cuestión más que evidente, aunque existen, por supuesto, muchos estudios al respecto (Vygotsky, 1964; Gardner, 1996).

18 Un gran estudioso de la “arqueología del lenguaje” (no en enclave foucaultiana sino literalmente arqueológica), es el español Ángel Rivera Arrizabalaga. En sus investigaciones podemos hallar importantísimos hallazgos para pensar de manera distinta uno de los temas

en-el-mundo. Pero cuando éramos seres-sin-lenguaje-en-el-mundo, es decir, animales, ¿éramos acaso “objetos andantes”, un conglomerado de impulsos, materia inerte desprovista de experiencia o aprendizaje? ¡Qué concepción más sesgada y estrecha de pensamiento sería el concebir las cosas de este modo! Implicaría un desconocimiento total de los aprendizajes que ocurren desde la corporalidad, incluso hoy en día en nuestra especie<sup>19</sup>. Basta entender que las cortezas prefrontales de nuestro cerebro, ligadas a la conceptualización, inferencias, racionalidad, etc., ocupan solo un 10 a 15% del total de nuestra masa cerebral<sup>20</sup>. Evidentemente tendríamos ante nosotros un ser bastante incompleto, si la totalidad de nuestra atención se centrara únicamente en esta parte, olvidando todo lo demás y perdiendo de vista, además, que nuestro sistema vivo y nuestro sistema cerebral son sistemas interconectados<sup>21</sup>.

---

que más abordó la filosofía del siglo XX: el lenguaje. La ruptura de las tan nocivas “ontologías del lenguaje” se produce de manera natural y espontánea en el momento si es que logramos “historizar” dicho elemento. El lenguaje humano “surgió”, emergió, en un momento histórico dado. El estudio y comprensión de las características y formas de dicho surgimiento brinda claves fundamentales para su entendimiento. Puede verse, Rivera Arrizabalaga (1998 y 2006), y un análisis mío al respecto (Sumiacher D’Angelo, 2024a).

19 Un gran fenomenólogo que puede consultarse al respecto es el francés David Le Breton (2005).

20 Sobre esto existe una gran cantidad de información, entre ellos: Kolb y Whishaw (2014).

21 Las referencias a Antonio Damasio son obligadas. Sin duda, un pensador que ayuda grandemente a entender diferentes puntos. Mucho más allá del hecho de que el hablar de neurociencias no tiene nada que ver con posicionarse en un paradigma positivista o científico, cosa que ya he mencionado, la tesis principal de Damasio da cuenta del hecho de que la



Algunos autores, desde hace tiempo, venimos cuestionando esta tendencia<sup>22</sup>. Personalmente, desde hace unos quince años comencé a estudiar otras dimensiones de trabajo en la práctica filosófica que van más allá de la racionalidad o el lenguaje<sup>23</sup>, realicé críticas a las propuestas existentes<sup>24</sup> y generé, junto a diversos equipos y colegas de trabajo, propuestas prácticas para abordar las cosas de manera diferente<sup>25</sup>. El concepto de *acciones corporales* surgió hace aproximadamente doce años, en un intento de entender y ampliar la comprensión de “eso que podemos hacer por fuera del lenguaje”. Pero, finalmente, ¿qué son las acciones y qué es el pensamiento? La definición que establecí entonces es definitivamente simple y sistémica y me permitía evitar una serie de contradicciones y escollos epistemológicos en los que por momentos ha caído la filosofía al querer separar lo “interior” del “exterior”, las “ideas” de las “acciones”, la “mente” del “cuerpo”, etc. En mi caso, un

---

racionalidad sin su ligazón a las zonas más primarias del cerebro (primitivas, emocionales, instintivas, etc.), definitivamente no puede operar o funcionar. A final de cuentas esto implica que una racionalidad desligada de las dimensiones emocionales (véase también el giro afectivo con Sara Ahmed), sensitivas, corporales, etc. es una racionalidad completamente ciega y a final de cuentas desprovista de todo potencial (Damasio, 2010).

22 José Barrientos (2020), Narelle Arcidiacono (2014), Guro Hansen Helskog (2019), Ellen Duthie (2017), y el autor de este trabajo (2024a), entre otros. Desde distintas perspectivas, pero todos planteamos enfoques que cuestionan la visión que no permite ver más allá de las dimensiones cognitivas o racionales.

23 De manera concisa (Sumiacher D’Angelo, 2017) y extensa (Sumiacher D’Angelo, 2024a).

24 En especial a M. Lipman (Sumiacher D’Angelo, 2011).

25 Dirigido a jóvenes (Sumiacher & Enríquez, 2014) y a todo público (CECAPFI, 2017 y 2019).

pensamiento es siempre un movimiento que se dirige hacia-sí, mientras que una acción es siempre un movimiento de vinculación con la exterioridad<sup>26</sup>. Si un acto o proceso cumple con esta cualidad o característica será, entonces, acción o pensamiento, y lo que define esto es la conjugación de los aspectos subjetivos, intersubjetivos y la materialidad propia del acto<sup>27</sup>.

## Acciones corporales

Entendiendo así a las acciones, como formas de vinculación con la exterioridad, tenemos, además, dentro de ellas, dos grandes posibilidades. Una es la acción discursiva, la relación con la exterioridad mediada por el lenguaje. Pero ya vimos que el lenguaje comprende siempre acciones para generar pensamientos; por lo tanto, el discurso será también siempre para el pensamiento. Sin embargo, por fuera del espectro discursivo,

---

26 "Exterioridad", concepto tomado de Emmanuel Levinas: "La intencionalidad del disfrute puede describirse en oposición a la intencionalidad de la representación (husserliana). Consiste en aferrarse a la exterioridad suspendida por el método trascendental incluido en la representación. Aferrarse a la exterioridad no equivale simplemente a afirmar el mundo, sino a situarse corporalmente en él" (Levinas, 1987, p. 131) (las traducciones son nuestras).

27 En este caso, me he apoyado en la maravillosa epistemología de Donald Davidson (en general muy poco conocida y reconocida en su tremenda originalidad y potencial teórico), que nos ayuda a entender la interrelación que opera entre los ámbitos de lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo objetivo (Davidson, 2003, Cap. 14). En lugar de "objetivo" yo utilizo "materialidad", inspirado en Foucault. Lo que quiero decir, es que los tres ámbitos, en su conjunto permiten definir, a final, de cuentas si de lo que se trata es de un "pensamiento" o de una "acción". Hablamos de una epistemología integrativa.

existe un enormísimo campo fértil, una cara completamente olvidada de la moneda, que refiere a las acciones que no se realizan a partir de una mediación lingüística<sup>28</sup>. Estas acciones, “directas” serán entonces las *acciones corporales*, que se dividen, a su vez, en *percepciones e intervenciones*, en función de si su sentido es de carácter receptivo o activo<sup>29</sup>. Por otra parte, un punto que en aquel entonces observé con suma insistencia, es que los actos tienen sentido en sí mismos, independientemente de su “interpretación”. Es tan fuerte la herencia logocéntrica que tenemos, que muy fácilmente tendemos a pensar que las acciones, si no se conceptualizan, si no se piensan o se vinculan con el lenguaje, no tienen sentido. Pruébese entonces asesinar a alguien sin consciencia de lo que se hace para ver si tuvo o no alguna repercusión o sentido ese acto. Pruébese incendiar un predio sin palabra alguna... Claro está que el lenguaje tiene una gran potencia, no por nada fascinó de aquella manera a la cultura griega de la antigüedad, que influyó tanto en el mundo occidental-europeo. Nos permite definir, proyectar, profundizar o conceptualizar, que es la capacidad de apresar ideas en el tiempo gracias a su criticidad constitutiva. Pero lenguaje, sin

---

28 Dice Merleau-Ponty: “El mundo fenomenológico no es la explicitación de un ser previo, sino la fundación, los cimientos, del ser; la filosofía no es el reflejo de una verdad previa, sino, como el arte, la realización de una verdad” (1994, p. 20).

29 En otro texto así lo presentaba: “La percepción es la acción corporal receptiva. Es el uso de nuestros sentidos que captan, reciben, toman de la materialidad del mundo a través de la vista, el tacto, el oído, el olfato y el gusto en su vinculación con la exterioridad. La intervención es la acción corporal activa que infringe, transforma, afecta, mueve esa materialidad a través del uso de nuestro sistema motor” (Sumiacher D’Angelo, 2024a, p. 277).

acción corporal, no es absolutamente nada, carece de sustento, incluso de significado<sup>30</sup>. No se trata, claro está, de poner a competir unas cosas con otras; el lenguaje tiene su lugar, pero el problema está en la negación de nuestros cuerpos.

¿Y por qué es que una dimensión tan fundamental se nos escapa de esta forma? Esto lo entendí mucho después, cuando estudié las cualidades que posee la acción corporal: nos compromete, nos exhibe ante los demás, permite la manifestación del “logro” o el “fracaso” en cualquier forma en que entendamos estos términos<sup>31</sup>. Es lógico que incorporarlas no sea una labor sencilla y requiera de una gran tenacidad y compromiso. La relación con la exterioridad es lo que más define al sujeto, por eso nos interesan principalmente los cambios que las personas tengan en la dimensión de sus vidas. ¿De qué sirve asistir a consultorías, conferencias, cursos o talleres de filosofía y seguir siendo el mismo? Evidentemente el “sí mismo” se determina a partir de una gran cantidad de elementos, incluidas también nuestras ideas sobre mundo, pero lo que define en suma a los sujetos, son sus acciones, ya que ellas perduran

---

30 Por eso decía Nietzsche: “Criar un animal al que le sea lícito hacer promesas –¿no es precisamente esta misma paradójica tarea la que la naturaleza se ha propuesto con respecto al hombre? ¿No es éste el auténtico problema del hombre? [...] que lo únicamente vivido, experimentado por nosotros, lo asumido en nosotros, penetre en nuestra consciencia, en el estado de digestión (se lo podría llamar «asimilación anímica»), tan poco como penetra en ella todo el multiforme proceso con el que se desarrolla nuestra nutrición del cuerpo, la denominada «asimilación corporal»” (1996, p. 65).

31 En el texto anteriormente citado se estudian estos puntos (Sumiacher D’Angelo, 2024a, Cap. 8).

debido a la materialidad que las conforma, así como porque tienen la capacidad de afectar a otros. Por esto, cuando en una práctica filosófica llegamos al campo de las acciones, significa que hemos alcanzado un nivel de profundidad mayor en el marco de nuestras aplicaciones.

Primeramente, de lo que se trata, es de comenzar a poder ver este espacio de interacción y darnos cuenta de la enorme cantidad de posibilidades que existen al respecto. Algo así como empezar a mover un cuerpo que está contracturado. Existe una especie de temor, pena o timidez que nos inunda normalmente cuando intentamos utilizar acciones corporales en una práctica filosófica o educativa. Posiblemente uno de los temas más importantes de la filosofía del siglo XXI tenga que ver con poder pensar cómo incluir la materialidad sin caer en el mecanicismo<sup>32</sup>. Esto implica romper un prejuicio altamente incorporado, que refiere también a nuestra propia oxidación respecto a la capacidad para tratar las cuestiones del cuerpo y la materialidad que lo circunda<sup>33</sup>. Pero entonces, ¿cómo acercarnos a la realidad de las acciones en el mundo sin forzarlas o falsearlas, sin caer en el reducido mundo de la psicología cognitivo-conductual o el más lato positivismo? La realidad es que no falsear o forzar las acciones corporales es

---

32 Presenté estas ideas en el panel: *Philosophical practice: theory and practice. The body and the bond with the other*, realizado en el 25<sup>th</sup> World Congress of Philosophy de Roma 2024, junto a mis colegas Elliot Cohen, Balaganapathi Devarakonda, Luisa de Paula y Maddalena Bisollo.

33 El concepto de "materialidad", como se ha mencionado, es tomado de Michel Foucault (1979).

igual a no forzar o falsear el mundo del lenguaje: simplemente, tenemos que comprender primero sobre su dinámica, su desenvolvimiento. La fórmula básica para evitar la imposición es percibir antes de actuar, escuchar antes de hablar, observar antes de intervenir.

Cuando alguien se acerca a una persona para preguntar algo y es un interlocutor atento, primeramente, busca conocer el contexto del otro, qué palabras usa, qué piensa, qué dice y cuál es su estilo al expresarse. Ha de recordar las palabras que se dijeron anteriormente para incluirlas en sus propias alocuciones y, al enunciar, será sensible a las reacciones del otro para ir, junto con él, modulando sus propias proposiciones, en función del curso de sentido que busca construir<sup>34</sup>. Del mismo modo, sucede con las acciones corporales. No se trata solo de proponerlas, forzarlas, imponerlas. Pensarlo así es más bien expresión de la pobreza que hemos heredado en torno a este campo tan maravilloso y fecundo. Si solemos considerar que existe riqueza en el mundo del lenguaje, imagínese cuán rico será el mundo de las acciones corporales, que es su base, sostén y fundamento. La multiprocesualidad que ellas conllevan, las vuelve, en verdad, mucho más nutridas de elementos, complejidad y riqueza por ser descubierta. Pero para proponer acciones corporales, primero hay que percibir la corporalidad del otro, y no de manera aislada, sino captar más bien sus

---

34 Así entiende Maturana también al lenguaje como “un dominio de coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales, (que) exige un espacio de reencuentro en la aceptación mutua suficientemente intenso y recurrente” (Maturana, 1995, p. 27).

“tendencias”. Esto no solo es una dimensión “inconsciente”, la consciencia o inconsciencia que acompaña a una acción o a un grupo de acciones corporales, solo refiere a la forma de su realización, ya que, como antes mencionamos, las acciones corporales tienen sentido en sí mismas, sentido que se conforma por la interpretación que les damos, pero también por las tendencias que establece su propia materialidad. A partir de un acercamiento empático y cuidadoso, empezamos entonces a coconstruir en el mundo de la *praxis*, lo que nos permite alcanzar un nivel de trabajo muy diferente.

### **La acción corporal: reformulando la práctica filosófica**

En el momento en que nos permitimos ir más allá de la sola construcción discursiva y lingüística e incorporar esta dimensión “de fondo”, cambia en sí misma toda la realidad del trabajo que se realiza, incluso aunque solo estemos “hablando”. Podemos producir acciones corporales sin llevar a cabo ninguna acción discursiva, pero no podemos realizar acciones discursivas sin acciones corporales. La acción corporal refiere, en última instancia, a un estar-allí, absolutamente fundamental en todo momento; podría ser interpretado casi literalmente como abrir los ojos y ver al otro. La acción corporal tiene una fuerte ligazón con nuestras emociones, sentimientos y sensaciones, por tanto, cualquier proceso discursivo cambia definitivamente de estatus cuando se asienta en nuestras acciones. Sin embargo, es posible ir mucho más allá. En un texto publicado hace algunos años, delimitaba tres formas de

trabajo con las acciones corporales<sup>35</sup>. La primera, tiene que ver con las acciones que se perciben en el otro: individuo, grupo u organización y, como decía Wittgenstein, una vez percibidas, en algún momento posterior tienen que señalarse<sup>36</sup>. Las acciones (gestos, miradas, movimientos, expresiones, etc.) del otro, nos interesan en tanto *acciones-marca*<sup>37</sup>, referencias o indicadores de un proceso de mayor envergadura, que se vincula a la identidad o a los sentidos de fondo atraviesan a los sujetos. Este es el primer uso de la acción corporal.

El segundo, refiere a las acciones que realiza el facilitador mismo. Así como tendemos a desestimar el valor de las acciones corporales en general, tampoco solemos ver el importante lugar que tienen nuestras propias acciones, ya que la herencia logocentrista nos hace olvidar lo fundamental de la dimensión performativa en toda interacción humana. Las acciones que realizamos nosotros mismos, como facilitadores, cambian el sentido de la circunstancia, de la indagación y, finalmente, de las cosas que incluso se piensan o dicen. Como estos pensamientos y palabras subsiguientes llevan también a nuevas acciones, pensamientos y palabras, el resultado de la interacción termina siendo por completo diferente y, si se hace un buen trabajo, mucho más integrado. Esto llevó a mi

---

35 El artículo fue publicado en español, italiano e inglés. Su versión en español corresponde a Sumiacher D'Angelo, 2021.

36 El segundo Wittgenstein refería en muchas ocasiones al hecho de "señalar", vinculando incluso el nombrar, el señalar y el tener sensaciones (Wittgenstein, 1988, p. 55).

37 El concepto se desarrolla en un texto próximo a ser publicado por el Colegio Mexicano de Consultores Filosóficos (Sumiacher D'Angelo, 2024b).



querida colega Narelle Arcidiacono a hablar de una *moving inquiry*<sup>38</sup>, que involucra no solo los movimientos del otro, sino también los nuestros.

El tercer tipo de actividad que podemos realizar con las acciones corporales refiere a las invitaciones que hacemos para que el otro realice acciones corporales en la forma de actividades o *ejercicios*<sup>39</sup>. Este es un campo riquísimo de posibilidades que puede transformar el proceso de trabajo todo, o permitir el descubrimiento de elementos imposibles de alcanzar solo por medio del diálogo o el pensamiento. Imagínese una persona altamente temerosa a surcar el espacio que la separa de los demás. Es posible que ese sujeto pueda vislumbrar y analizar perfectamente el problema de la alienación o el individualismo, pero eso no significa que sus relaciones con los otros por eso hayan cambiado. Así, es posible que deba realizar progresivos acercamientos a los demás en forma de ejercicios o experimentos, en donde pruebe literalmente “modos de vida” diferentes de los que acostumbra a realizar. Normalmente, esto ha de ser acompañado por un proceso de conceptualización, indagación y afirmación en el campo del lenguaje, en donde el facilitador utilizará la pregunta, el diálogo, la escucha, etc. Pero debido a que el campo de la experimentación en la acción corporal es ontológicamente más primario, también es mucho más

---

38 “Una indagación en movimiento (*moving inquiry*) es aquella que se genera a partir de la imaginación moral y se nutre de la conexión con los demás y con el Otro” (Arcidiacono, 2014, p. 17) (las traducciones son nuestras).

39 La primera referencia corresponde a los ejercicios espirituales de Pierre Hadot (1998 y 2006). Del mismo modo pueden revisarse las investigaciones de Jules Evans (2013).

potente, ya que refiere directamente al “estar-ahí”<sup>40</sup>. Por eso, las alocuciones y los intercambios discursivos que junto con ello se realicen, adquieren una dimensión diferente. De la misma forma, un grupo que reflexiona y piensa sobre la justicia y que se siente interpelado ante las injusticias que surgen en su entorno, posiblemente requiera salir fuera del aula y realizar un curso progresivo de acciones corporales que se vinculen con sus ideas. Un facilitador experimentado, perfectamente puede incorporar estos procesos como parte del trabajo que realiza y a partir de ello reformular o profundizar sobre los conceptos planteados inicialmente<sup>41</sup>.

Para finalizar esta sección, me gustaría describir tres grandes formas que pueden tomar estos ejercicios a los que podemos invitar a nuestros participantes. Estos son: ejercicios para profundizar, aquellos que trabajan por medio de la analogía<sup>42</sup> y ejercicios para problematizar con acciones corporales<sup>43</sup>. Los ejercicios para profundizar se proponen normalmente cuando existe un potencial que aún no ha sido explorado, cuando aparecen conceptos nuevos para el consultante o grupo o cuando

---

40 En este mismo tono, Merleau-Ponty habla de un “ser-del-mundo” (1994, p. 97), que emerge si ponemos atención en los “movimientos nacies” de nuestros cuerpos.

41 Ciertamente esta era la dinámica que Paulo Freire proponía en el trabajo con el currículum (Freire, 2009).

42 Angélica Sátiro tiene excelentes ejercicios de trabajo con la analogía y con el pensamiento analógico (Sátiro, 2010); en este caso trasladamos este movimiento al mundo de las acciones.

43 La primera vez que presenté este concepto fue en un curso brindado por CECAPFI de Argentina en la Ciudad de Rosario en el año 2017. Desde entonces, el mismo se ha enriquecido considerablemente.

las personas toman las cosas “muy a la ligera”. Estos ejercicios, retoman el sentido particular del concepto que se esté trabajando y permiten, a través de la acción, propiciar una dimensión de descubrimiento y exploración. Un ejemplo, podría ser que a una persona que se halle trabajando en el concepto de “disfrutar”, lo pusiéramos a degustar, de una forma diferente, todo tipo de alimentos y bebidas. La persona, de este modo, podría profundizar y explorar sobre dicho concepto, indagando a partir de su propia experiencia. Los ejercicios que trabajan por medio de la analogía se utilizan, por el contrario, cuando estamos ante temas difíciles, cuando solo tenemos “indicios” acerca de una temática, pero no conocemos sobre el proceso implicado o cuando existe una facilidad en la dimensión lúdica de parte de los participantes. Aquí, la materialidad del mundo es nuestra aliada para “representar” cosas y entonces “un lápiz” puede ser la propia vida de las personas y los movimientos que hagamos con él, el devenir de sus múltiples posibilidades. El trabajo por medio de la analogía en la acción tiene una riqueza sin par. Por último, los ejercicios para problematizar con acciones corporales suelen realizarse cuando las personas no se hacen conscientes de lo que está pasando, cuando existe una “seguridad indiscutible” que alberga un problema en el trabajo o cuando necesitamos profundizar. En ellos captamos la tendencia propia de los conceptos y nos dirigimos en la “dirección opuesta”, como si a un grupo de personas nerviosas e inquietas les invitáramos a estarse muy quietos por varios minutos. A veces, estos ejercicios pueden resultar chocantes o difíciles, pero los hallazgos que albergan si se indaga con ellos adecuadamente, pueden contener una enorme riqueza.

## Conclusiones

La filosofía es un reino de exploración. Cuando sus exploraciones se han subsumido únicamente al terreno racional o cognitivo, no podemos esperar un proceso de mayor envergadura que la magnitud de la masa cerebral que estamos utilizando. La consideración, observación, puesta en escena y basamento en las acciones corporales lejos está de ser un mero “agregado” al proceso. Esa es, justamente, la visión mecanicista y estrecha que no ha logrado romper todavía la “burbuja” de la falacia racionalista. La relación con la exterioridad es lo que más define al sujeto, por eso nos interesan principalmente los cambios que las personas y grupos puedan vivir en la dimensión de sus vidas. Para ello no queda más que “pararnos allí” desde el comienzo, desde el momento cero de nuestra práctica. Sin lugar a dudas, esta es una aventura fascinante, llena de retos de toda índole. No solo es el reto de romper con el prejuicio de que el uso y la consideración del cuerpo y el movimiento en nada tiene que ver con obturar, reducir o disminuir nuestra capacidad intelectual, académica o cognitiva, sino también una serie de retos y de preguntas que surgirán sin falta para quien se haga ruta, que tienen que ver con quiénes somos nosotros en el mundo y dónde hemos de posicionarnos para llevar a cabo prácticas de tales o cuales formas. Al final de cuentas, las preguntas que habilitan la consideración de las acciones corporales, posiblemente, y justo por eso, vuelvan también más filosófico nuestro propio quehacer con los otros, porque nos ponen en jaque a nosotros y a nuestra tradición.

## Referencias

- Arcidiacono, N. (2014). *Dramatic Philosophy: Imagine a World. Space, Silent Dialogue Sensibility and Serenity*, NA.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós Studio.
- Barrientos, J. (2020). *Filosofía Aplicada Experiencial*. Plaza y Valdés Editores.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le débat*. CRDP de Bretagne.
- CECAPFI (2017). 30 *Actividades con la práctica filosófica. Habilidades de pensamiento*. Editorial CECAPFI.
- CECAPFI (2019). 30 *Actividades con la práctica filosófica. Destrezas de diálogo*. Editorial CECAPFI.
- Cohen, E. (2016). *Logic-Based Therapy and Everyday Emotions*. Lexington Books.
- Damasio, A. (2010). *El error de Descartes*. Paidós.
- Davidson, D. (2003). *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo*. Cátedra.
- Derrida, J. (2008). *De la gramatología*. Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (2009). *Política de la Liberación II. Arquitectónica*. Trotta.
- Duthie E & Martagón, D. (2017). *Dossier para formadores*. Wonder Ponder.
- Evans, J. (2013). *Filosofía para la vida. Otras situaciones peligrosas*. Grijalbo.
- Foucault, M. (1979). *Arqueología del Saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del Oprimido*. SXXI.
- Gardner, H. (1996). *La nueva ciencia de la mente*. Paidós.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Helskog, G. (2019). *Philosophizing the Dialogos Way Towards Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation*. Routledge.
- Kohan, W. (2022). *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. NEFI.
- Kolb B., Whishaw, I. (2014) *Neuropsicología Humana*. Panamericana.

- Le Breton, D. (2005). *Cuerpo sensible*. Universidad ARCIS.
- Levinas, E. (1987). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. Librairie Générale Française
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to School*. Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Maturana, H. (1995). *La realidad ¿objetiva o construida?* I. *Anthropos*.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Nelson, L. (2008). *El método socrático*. Hurqualya.
- Nietzsche, F. (1996). *La genealogía de la moral*. Alianza.
- Rivera, A. (1998). Arqueología del lenguaje en el proceso evolutivo del Género Homo. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie I, Prehistoria y Arqueología*, t. 11, 13-43.
- Rivera, A. (2006). Conducta y lenguaje en la Prehistoria. En *Arqueoweb, revista sobre arqueología en internet*.
- Sátiro, A. (2010). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Progreso.
- Sumiacher D'Angelo, D. (2011). Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía. En *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Sumiacher D'Angelo, D. (2014). Criterios e instituciones en la práctica filosófica. *Childhood & Philosophy*, 10 (19), 179-197.
- Sumiacher D'Angelo, D. (2017). Acts, processes, thought and action in philosophical practice. En *New Frontiers of Philosophical Practice: Expanding Boundaries*, Cambridge.
- Sumiacher D'Angelo, D. (2021). Práctica filosófica con acciones corporales. *Revista HASER* 12, 269-291.
- Sumiacher D'Angelo, D. (2024a). *Filosofía del palpar humano*, Cambridge (en cola).
- Sumiacher D'Angelo, D. (2024b). Palabras que brillan, acciones-marca. En *Consultoría filosófica desde México. Vol. II, Profundización y praxis*.

- CMCF y Torres y Asociados (en prensa).
- Sumiacher D'Angelo, D. y Enríquez A. (2014). *Ética*. Pearson.
- Sumiacher D'Angelo, D. y Barrientos Rastrojo J. (Comps.) (2024). *La filosofía en movimiento. Estado y situación de la práctica filosófica a nivel mundial*. Editorial CECAPFI/UNIMINUTO.
- UNESCO (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- UNESCO (Comp.) (2011). *La filosofía. Una escuela de la libertad*. UAM-UNESCO.
- Vargas Lozano, G. (2012). *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía en el Siglo XXI*. Editorial Ítaca.
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Grijalbo.





# DIÁLOGO EN TORNO A LA ORIENTACIÓN FILOSÓFICA Y LA FILOSOFÍA EXPERIENCIAL: ENTREVISTA A JOSÉ BARRIENTOS RASTROJO

Andrea Suarez Fassina

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0006-4113-6598>

## Introducción

**E**n enero de 2017, tuve la grata oportunidad de conocer personalmente a José Barrientos Rastrojo, filósofo y referente de la filosofía aplicada o de la filosofía experiencial<sup>1</sup>.

---

1 José Barrientos Rastrojo es Profesor Titular en la Universidad de Sevilla. Dirige los proyectos de investigación: “Estudio de la eficacia de la Filosofía Aplicada en Prisión para el desarrollo de las virtudes dianoéticas y éticas” (Proyecto BOECIO, <http://institucional.us.es/boecio>), proyecto FEDER financiado con fondos de la Unión Europea, el proyecto KRINEIN (<http://institucional.us.es/krinein>) y ha dirigido o dirige otros proyectos financiados por la Agencia Andaluza de Cooperación, por la John Templeton Foundation a través de la Universidad de Chicago. Ha publicado más de treinta libros, destacando *Filosofía para privados de libertad* (2023), *Hambre de filosofía* (2021) y *Filosofía Aplicada Experiencial. Más allá del postu-reo filosófico* (2020) y *Plomo o Filosofía* (2022). Por otro lado, es director de la Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER y del grupo de investigación “Experiencialidad”. Ha dirigido más de cincuenta investigaciones (tesis doctorales y tesis de máster y licenciatura)

El encuentro sucedió durante una estancia en la Universidad de Sevilla, en el marco del Programa de Movilidad para Docentes impulsado por la Secretaría de Relaciones Internacionales e Integración Regional Universitaria del Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo, a partir de un plan de trabajo supervisado por la Dra. Cristina Rochetti y avalado por la Facultad de Filosofía y Letras. Algunas de las actividades compartidas fueron el dictado de clases a estudiantes del Máster Universitario en Educación Secundaria y del doble Máster en Filosofía y Cultura Moderna y en Educación Secundaria, particularmente en las asignaturas “Complementos de Formación: Filosofía” e “Innovación Docente”, y la participación en actividades del proyecto de investigación “Can wise dispositions be taught in several contexts?” dirigido por el profesor. En el encuentro, Barrientos Rastrojo tomó conocimiento de mi proyecto de tesis doctoral “Prácticas filosóficas: Una propuesta metodológica para experiencias de transformación en intervenciones individuales y grupales” y aceptó asumir su codirección. En una de esas jornadas, en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Sevilla, mantuvimos el siguiente diálogo que transcribo a continuación<sup>2</sup>.

---

sobre filosofía aplicada. sus líneas de investigación actual se centran en la aplicación de la filosofía (filosofía para/con niñas/os, filosofía aplicada) en contextos de vulnerabilidad, en las filosofías indígenas y de comunidades originarias y la filosofía contemporánea.

- 2 Vale aclarar que algunas acotaciones y ampliaciones han sido realizadas posteriormente, a fin de dar coherencia y cohesión a este escrito que surgió de un intercambio oral. El Dr. Barrientos tiene conocimiento de las mismas y acuerda con el resultado final de la entrevista.

## Entrevista

**Andrea Suarez Fassina:** ¿Cuáles fueron las búsquedas a partir de las cuales arribaste a la orientación filosófica, o más específicamente, a la “filosofía experiencial” tal como la desarrollas en estos momentos?

**José Barrientos Rastrojo**<sup>3</sup>: La indagaciones comenzaron por el 2004 cuando realicé la tesina doctoral<sup>4</sup>. Esta versaba sobre racionalidad lógica-argumental, es decir, que consistía en una visión ampliada del *critical thinking*, pues incluía, además de lógica formal e informal, el análisis conceptual, la retórica y la dialéctica. Con estas herramientas, había comenzado a trabajar en mis primeras consultas de orientación filosófica. Sin embargo, comencé a notar que después de que muchos consultantes fueran dados de alta, regresaban, años después, con problemáticas semejantes de las sesiones primigenias. El pensamiento crítico tenía validez para afrontar discursivamente ciertas preguntas y para que el consultante se encauzase, pero no siempre provocaba una transformación que provocase

---

3 De aquí en adelante, los nombres de Andrea Suarez Fassina y de José Barrientos Rastrojo son abreviados como ASF y JBR, respectivamente.

4 La tesina doctoral (que se corresponde con lo que hoy sería una tesis de maestría) fue defendida en 2006 y llevó por título *Analítica de la Orientación Filosófica desde el Pensamiento Crítico. Aplicación de métodos y técnicas de Pensamiento Crítico y Orientación Racional a la Orientación Filosófica Individual. Teoría y práctica*. Asimismo, Barrientos defendió su tesis doctoral titulada *Vectores zambranianos para una teoría de filosofía aplicada a la persona* en 2009. La segunda fue dirigida por el Dr. Ramón Queraltó Moreno y por el Dr. Peter Raabe y se puede descargar aquí <https://idus.us.es/handle/11444/15390>.

tal cambio que evitase que la persona cayese en los mismos cuestionamientos existenciales. A pesar de su valor cognitivo, no siempre manifestaba valor ontológico.

**ASF:** ¿A qué te refieres con “valor ontológico”?

**JBR:** El valor ontológico apunta a instrumentos que produzcan un cambio identitario (del ser) en la persona y no sólo una modificación de sus ideas. Esa *metanoia* no dependía de buenos argumentos. De hecho, el pensamiento crítico se construía sobre una razón alejada de la vida, que no la impactaba. Por ello, se me hizo necesario buscar otro tipo de racionalidad. He ahí que llegué, casi al mismo tiempo, a la idea de la experiencia como punto de apoyo de esa razón y al “saber de la experiencia” de María Zambrano.

**ASF:** ¿Entonces cómo surge la razón experiencial? ¿Qué filosofías, ya sea plasmadas en movimientos, corrientes, en filósofos/as, son las que abonan la idea de razón experiencial o razón vital como tú la concibes hoy?

**JBR:** La primera fue María Zambrano con su razón poética. También, me seducían los planteos de Martin Heidegger, gracias a su aproximación existencialista que permitía salir de una filosofía como imagen del mundo. Hans-George Gadamer había trabajado el concepto en *Verdad y método* destacando el aprendizaje experiencial como una enseñanza desde la carencia.

Me había aproximado a José Ortega y Gasset y, si bien este planteaba una razón vital, no la desarrollaba. Zambrano había descubierto la potencia transformadora de la poesía. Zambrano habla del “saber de la experiencia” que, simple y básicamente, consiste en el saber que todos adquirimos a

través de las experiencias de la vida. Entre la razón poética y el saber de la experiencia, contacté con los trabajos de Julián Marías, José Luis López Aranguren, Azorín. El libro *La experiencia de la vida* (1965) fue revelador. También Eduard Spranger tiene un libro sobre la experiencia de la vida... y por ahí fui.

Indagué el concepto de experiencia en José Ferrater Mora y descubrí que esta noción era muy diferente de la idea de experiencia de Immanuel Kant. Poco a poco comencé a abrir camino. Me inspiró mucho el concepto de palabra diciente de Gadamer, pues, después de todo, ¿quién no quiere escuchar el discurso de un conferenciante y que le cambie la vida?

**ASF:** ¿Podríamos decir que estás búsquedas en torno a la experiencia te están conduciendo a una idea propia y resignificada de experiencia?

**JBR:** Sí, podría decirse. Por ese motivo, pasé de ETOR y del grupo de investigación “Filosofía Aplicada: sujeto, sufrimiento, sociedad” ETOR<sup>5</sup>, que creamos con Pepe Ordoñez, al grupo de

---

<sup>5</sup> El grupo ETOR comenzó en el curso 1999–2000 al sur de España, vinculado a la Universidad de Sevilla y a la Asociación de Estudios Humanísticos y Filosofía Práctica X – XI. Se trata de un importante antecedente para el surgimiento de las prácticas filosóficas en Europa. Las iniciales de ETOR responden a Educación, Tratamiento y Orientación Racional: educación, en cuanto a la facilitación de información; tratamiento, no en el sentido clínico, sino en relación a un trato específico que no es el clínico; y orientación racional, que subraya que el trato es con la parte racional del consultante. Es un método de orientación filosófica configurado desde la mayéutica, heurística, fenomenología y la hermenéutica para resituar la vida desde una perspectiva racional y conceptual (no simbólica o inconsciente). Intenta orientar, como una especie de brújula con una serie de insights racionales para que logre adueñarse de su

investigación “Experiencialidad”, que diseñé en 2014. Allí, pretendí desarrollar una razón más amplia. De hecho, me apercibí de que la experiencialidad se vinculaba con el concepto de sabiduría y rastree en él en la Universidad de Cambridge, en la Universidad de Harvard, en la Universidad de Tokio y en la Universidad de Chicago, entre otras.

Al fin y al cabo, quién es un sabio sino alguien que ha tenido experiencias en su vida que lo han nutrido de tal forma que ha llegado a una profundidad. Veo que desde otras áreas de conocimiento también se está trabajando en esta dirección. Esto explica mi vinculación con el grupo de Chicago,

---

vida. En relación con el psicoanálisis, Ordoñez, uno de sus fundadores destaca que la orientación filosófica podría preparar el terreno del psicoanálisis, dando pautas para sobrevivir luego de pasar de él. Donde ETOR acaba, puede empezar el psicoanálisis. Para Barrientos (2004): “Creyeron que estaban abriendo un cosmos que no existía en todo el mundo. Con el tiempo, fueron conscientes que fuera de España ya había grupos que desarrollaban la disciplina desde hacía más de quince años. En cualquier caso, el vacío formativo en nuestro país era absoluto” (p. 30). En las oportunidades de encuentros personales que hemos tenido con el Dr Barrientos Rastrojo, nos hemos identificado y reconocido desde esta coincidencia, ya que algo similar nos ocurrió al grupo de investigación que venimos desarrollando esta temática en la Facultad de Filosofía y Letras, hace más de una década. En nuestro caso era una serie de interrogantes que empezamos a abordar y articular desde proyectos de extensión, de investigación. Como no disponíamos de demasiados recursos, los mismos integrantes que investigaban en un proyecto, también realizaban experiencias y prácticas en otro proyecto. Esto permitió que desde una triangulación entre docencia, investigación y extensión iniciáramos el sendero que nos condujo a colegas de otros países que estaban iniciando el suyo. En la actualidad, es motivo de alegría reconocernos desde aquellos comienzos en las que éramos pequeños focos de trabajo desconectados.

con Howard Nussbaum, quienes trabajan con un concepto de sabiduría no exclusivamente desde la filosofía.

**ASF:** ¿Es decir que una noción con tanto lastre para los filósofos se está trabajando desde otros campos?

**JBR:** Sí, desde los años ochenta lo trabajó el psicólogo Paul Baltes que, luego de su fallecimiento, fue sucedido por Úrsula Staudinger, profesora de la Universidad de Columbia. Desde otras áreas del conocimiento hay estudios muy interesantes. Desde la sociología, destaca la profesora de la Universidad de Florida Monika Ardelt y, desde la psicología de la educación, Robert Sternberg.

**ASF:** ¿Crees que esta hibridación se puede haber gestado en el seno de los estudios de la inteligencia, de las múltiples inteligencias, de la inteligencia emocional?

**JBR:** Trabajos como los de Daniel Goleman son el punto del iceberg de algo mucho más profundo dentro de la academia. Él, por ejemplo, habla del concepto de flujo (*flow*) y sin embargo el concepto ya viene trabajado del autor húngaro Mihály Csikszentmihályi. Esa hibridación también se da si comparamos la inteligencia emocional de la psicología con el concepto de prudencia de Aristóteles o la regulación emocional psicológica y el gobierno sobre las pasiones de los estoicos. Personalmente, por eso, me gusta trabajar con otras disciplinas. Sé que son distintas, pero podemos ayudarnos.

**ASF:** Personalmente considero que la filosofía en un determinado momento (hay varias hipótesis) se volvió autorreferencial, intrincada, sólo digna de algunos portavoces y los/as filósofos/as comenzamos a identificarnos con una actividad que consiste en preguntar sobre la actividad misma. No salimos

de ahí, una especie animal que se muerde la cola, luego otras áreas, disciplinas, tomaron algunos conceptos los pusieron en contacto con otros y diseñaron algo mucho más cercano a la experiencia. ¿Estás de acuerdo?

**JBR:** Efectivamente, hay una filosofía que es muy autorreferencial. Hegel, la teoría de la acción comunicativa de Habermas o la filosofía de la existencia de Jaspers son una muestra de ello. Se justifica parcialmente, porque, muchos de estos autores nos enseñan que es un modo de salir del discurso cotidiano y de la cháchara, que es el lugar de la *doxa*. Sin embargo, esto es sólo una aproximación filosófica, puesto que muchos otros filósofos y filósofas se plantearon su quehacer dentro del mundo de la vida, reclamación clásica desde la fenomenología y el existencialismo. Recordemos que Sartre quedó embelesado con la fenomenología por poder realizar filosofía sobre una taza de café, María Zambrano se quejó de la filosofía de altos vuelos y Kierkegaard censuró la lejanía del *Geist* o el Espíritu Absoluto de Hegel. Ítem más, muchos pensadores se han implicado con la realidad y han encabezado marchas y luchas sociales como Angela Davis y Simone de Beauvoir con el feminismo, Foucault con el Grupo de Información de las Prisiones, Marcuse con el mayo del 68, Walter Benjamin con la promoción del pensamiento crítico entre jóvenes en la radio, Peter Singer con la promoción de la ética animal, etc.

Por todo ello, considero que las oligarquías académicas han construido un discurso donde se pinta la historia de la filosofía tal como la indicas, pero si se realiza una arqueología al modo foucaultiano aparece otro rostro de nuestra disciplina. Esta faz es la de pensadores implicados en las cuitas concretas



de su tiempo. Así, su teoría surge de una práctica enraizada en las problemáticas político-sociales.

**ASF:** El eterno dilema de la teoría y la práctica...

**JBR:** Yo iría más allá: se trata del dilema entre la teoría y la aplicación o la experiencia concreta. Muchos profesores de universidad indican que la filosofía es tremendamente práctica cuando realiza teoría. Alegan que la teoría provoca, ipso facto, un cambio en las mentalidades individuales, institucionales y sociales. No rechazo que esto sea posible, pero habitualmente no es así. Un chico que es manipulado en un barrio empobrecido no cambia porque Descartes defienda la racionalidad en el *Discurso del método*, sino porque alguien llama a la puerta de su casa y propone una serie de talleres donde convierta en experiencia significativa esa teoría.

Si la teoría quiere ser práctica, debe acercarse a la sociedad y no sólo esperar desde su trono de poner que los demás se acerquen a ella. El Dios trascendental crea miedo, sólo un Dios que se encarna y entabla relación con el ser humano atrae al pecador y facilita su conversión...

**ASF:** El filósofo Jorge Larrosa entiende la experiencia como lo irreductible, lo azaroso que no se puede estandarizar, que irrumpe como un suceso único, luego semejante noción estaría en las antípodas la idea de experimento, de recrear artificialmente una situación. ¿Dónde ubicas esta idea de experiencialidad?

**JBR:** Conuerdo plenamente: la experiencia es siempre personal. Ahora bien, el experimento puede ayudar a medir y a observar las consecuencias de la misma en el sujeto. Por ello, estamos trabajando con experimentos que nos ofrezcan datos

cuantitativos y cualitativos y que nos permitan evidenciar los progresos de los talleres filosóficos que realizamos.

**ASF:** ¿Pero por qué la filosofía necesitaría probar sus enunciados?

**JBR:** Se dice muchas veces: “La filosofía fomenta el pensamiento crítico”. Yo soy crítico con esa afirmación. Cuando decimos que la filosofía desarrolla el pensamiento crítico, ¿En qué nos basamos?, ¿cómo lo sabemos? Los/as filósofos/as podemos estar de acuerdo, pero ¿qué evidencia hay? Todo lo contrario: a veces encuentro estudiosos de la filosofía que son más dogmáticos y menos autocríticos que personas que no se han dedicado a esta disciplina. No quiero defender la postura o rechazarla. Sin embargo, es fácil caer en filosofía en un *wishful thinking*. Para evitarlo, se pueden realizar estudios empíricos que nos ofrezcan resultados válidos y fiables.

**ASF:** Parecería imponerse una necesidad de borrar algunos límites infranqueables entre lo cuantitativo y lo cualitativo y que la filosofía no va a ser una excepción. Quizá no sea muy descomunal preguntarnos si la filosofía puede ser algo distinto de lo que viene siendo en relación sus objetos, métodos y prácticas. El filósofo francés Michel Onfray, por ejemplo, plantea una diferencia entre la filosofía y la psicología en la clínica.

**JBR:** Una de las grandes preguntas en filosofía aplicada es la diferencia con la psicología. ¿Cómo responder a esto? Debemos detenernos en la pregunta: ¿Qué es filosofía en cada país y psicología en cada país? Peter Raabe, uno de los referentes pioneros del movimiento de la Filosofía Aplicada, describe más de 400 líneas abiertas de terapia. La situación se repite si preguntamos a un centenar de filósofo en qué

consiste su campo. Luego, no es tan fácil establecer la diferencia porque la pregunta es demasiado genérica. La diferencia entre ambas no puede ser la clínica, puesto que habría que exiliar a muchas corrientes psicológicas que no poseen pacientes. La distinción de la filosofía es que, simplemente, ella realiza filosofía. ¿Qué significa esto? Que se dedica a lo que la historia del pensamiento nos indica que es filosofía. Si alguien usa una metodología fenomenológica está realizando filosofía, aunque la use en otro campo.

**ASF:** ¿Por qué sería deseable una vida sabia, en el sentido de que la filosofía como arte de vivir contribuye a una mejor vida, a encontrar la felicidad ¿Qué diríamos los filósofos?

**JBR:** ¿La finalidad de la filosofía es la felicidad o la verdad? Esa es una discusión que tengo a menudo con quien fue mi doctorando, el portugués Jorge Días. Él dice que la felicidad y yo le digo que ahí se corre el peligro de caer ideológicamente en la búsqueda de una felicidad que se identifique con un producto comercial.

Yo creo que la Filosofía debe buscar como objetivo la verdad. Obviamente, como resultado, se obtiene felicidad (en el sentido aristotélico y senequista). No vamos al museo para curarnos y a veces el arte es curativo, nuestro modelo está más cercano a la pedagogía que a la propia psicología.

**ASF:** ¿Y cómo te apropias del concepto de terapia?

**JBR:** Tengo problemas con ese concepto. Los que lo defienden lo hacen desde la perspectiva griega, de tocar cercanamente a la persona. El concepto de terapia está muy unido hoy a la clínica. Yo no pretendo curar a nadie, por eso prefiero no hablar de terapia. Hablamos mejor de una educación, en

el sentido de una pedagogía crítica y alternativa. Sacar de la persona lo que tiene de bueno pero aún no florece, en el sentido mayéutico.

**ASF:** Relátame una experiencia a partir de la que te hayas dicho “por acá va la cosa” en el terreno de la orientación filosófica.

**JBR:** Un caso donde di un importante giro fue el de una mujer que tenía un cáncer terminal, cuyo esquema de pensamiento era racional. Su hija me llevó y la señora me dijo: “¿Usted viene a robarle el poco dinero que tiene mi hija?”. Una posición muy dura. “Yo empezaré a cobrar cuando usted lo crea conveniente”, fue una especie de negociación. Su hija pretendía que su madre no muriera con la sensación de que la vida no había tenido sentido pero yo no iba a convencerla. Mi idea era analizar con ella la posibilidad de algún sentido para la vida. Ella ya tenía montado un esquema en el que la vida no tenía sentido y desde lo conceptual estaba bien armado, yo no podía objetarle desde ese mismo esquema porque era consistente. Con el material que podíamos trabajar era con las creencias sobre las que fundamentaba sus ideas, no era suficiente un discurso racional. Había que analizar las incongruencias de su discurso con hechos de su vida, por ejemplo. Otro caso fue el de una chica de 22 años, que en la segunda consulta me dijo: “lo que he descubierto yo ya lo conocía pero no lo sabía”. Diferencia entre conocer y saber. Cognitivamente, ella lo conocía pero no lo había asumido. Desde el punto de vista orteguiano, lo tenía como idea pero no como creencia. La consulta en ese caso sirvió, no para aumentar

los contenidos conceptuales, pero sí para trabajar en las que solidifico mi propia existencia.

Ten en cuenta que el giro lo dan ellos, los consultantes o clientes. Nosotros no hacemos algo muy marcado, como fases hasta que se dé la iluminación. Hay una suerte de elemento incontrolado donde la persona descubre, se enciende la bombilla, asiste a un lugar de revelación, se da la evidencia (Zambrano) es el *eureka*. La persona cambia físicamente: “¡Ah claro!”. El orientador puede ver y decir “no ves donde estás”, “ya estás a punto de saltar”, pero solo el ritmo y deseo de la persona hará que lo dé. El orientador tiene la capacidad para poner al orientado en determinada circunstancia. No se trata de soluciones, pues no encendemos la lámpara, nos quedamos ahí hasta que el consultante realiza un desplazamiento y la enciende. Este no debe caminar con mi verdad, debe caminar con su propia verdad. Decía Zambrano en sus libros que uno de los problemas de nuestra sociedad es que necesita nuevos fundamentos o nuevas certidumbres. Una crisis es eso, cuando una serie de creencias se vuelven caducas, con lo cual no siempre se necesitan nuevas ideas, sino creer en ideas que de algún modo ya están allí. Certidumbres propias y alumbradas para seguir subjetivando.

ASF: Los casos me han resultado muy ilustrativos, me has dejado contenido para pensar. Muchas gracias, José.

## Referencias

Barrientos, Rastrojo, J. (2004) *Introducción al asesoramiento y la orientación filosófica. De la discusión a la comprensión*. Ediciones X-XI.

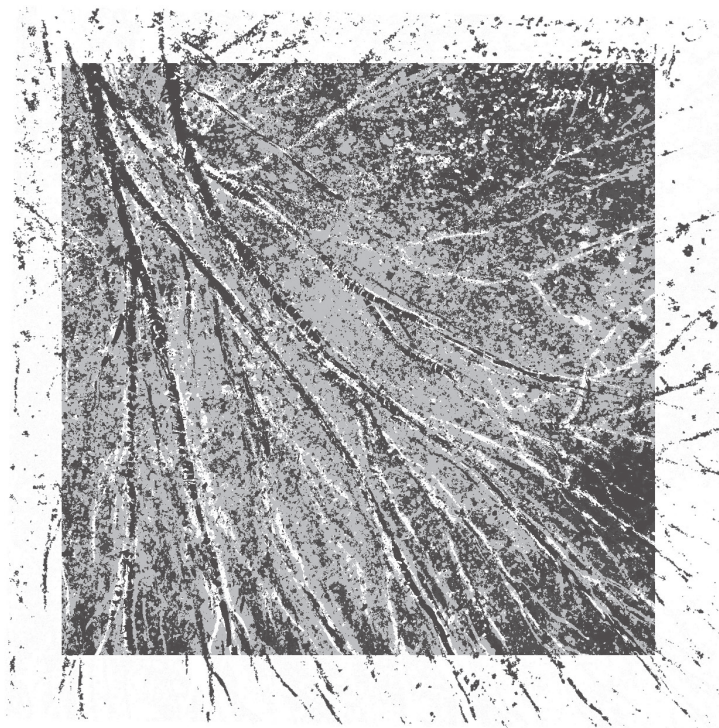
Barrientos, Rastrojo, J. (2020) *Filosofía Aplicada Experiencial*. Plaza & Valdés.

Barrientos, Rastrojo, J. (2021) *Hambre de Filosofía*. Next Door Publishers.

Barrientos, Rastrojo, J. (2023) *Filosofía para personas privadas de libertad*.

Boecio.

## TRAMAR LA URDIMBRE: EXPERIENCIAS Y RELATOS







# EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS FILOSÓFICAS EN PROGRAMAS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL

Yamila Díaz

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0005-0021-9330>

## La intervención del filósofo en programas de RSE

En el contexto empresarial contemporáneo, la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) ha adquirido una relevancia crucial, convirtiéndose en una estrategia esencial para responder a las crecientes demandas sociales y ambientales de las distintas industrias. Sin embargo, para trascender las acciones superficiales y adoptar una RSE auténtica y transformadora, resulta imperativo incorporar una perspectiva filosófica que permita un cuestionamiento profundo y un descubrimiento significativo de los saberes que implica esta práctica.

En este artículo me centraré en mi experiencia como consultora en filosofía organizacional, asesorando a empresas del sector alimentario en la construcción de programas de RSE. A lo largo de este texto, compartiré una de las intervenciones realizadas, basadas en las experiencias obtenidas a partir de mi trabajo. Sin embargo, por razones de confidencialidad, no se mencionarán los nombres de las empresas involucradas.

Para ilustrar una de las acciones llevadas a cabo, utilizaré el nombre del programa: “Alimentando el Cambio”, correspondiente a una de las intervenciones desarrolladas. Este programa se centra en la educación alimentaria para niños y sus padres, promoviendo buenos hábitos alimenticios y un estilo de vida saludable, que tuvo como objetivo generar un impacto positivo en la comunidad cercana a través de la alimentación.

Además de relatar mi experiencia práctica, este artículo proporcionará los fundamentos filosóficos que acompañaron estas intervenciones. Estos fundamentos son esenciales para comprender cómo la filosofía puede enriquecer y transformar los programas de RSE, ofreciendo una perspectiva crítica y profunda que va más allá de las meras acciones superficiales. A través de este análisis, se demostrará cómo la filosofía puede ser una herramienta poderosa para fomentar la reflexión ética, la innovación social y la cohesión comunitaria en el contexto empresarial.

Incluir una perspectiva filosófica en un programa de RSE es fundamental, ya que permite acompañar a las empresas en el camino del cuestionamiento y descubrimiento de un saber más perfecto. Haciendo una analogía con la alegoría de la caverna de Platón, el filósofo guía a otros desde las sombras hacia la luz del conocimiento (514a-520a). En un contexto empresarial, esto se traduce en abordar problemas específicos que enfrentan las empresas debido a crecientes demandas sociales y ambientales. Para que la RSE sea genuina y transformadora, es esencial incorporar la voz de la filosofía, que aporta un marco ético sólido y una reflexión crítica profunda.

Para quienes se preguntan cómo puede intervenir el filósofo en este tipo de programas es necesario resaltar que siempre se buscará abordar problemas específicos de acuerdo con las necesidades particulares de cada empresa, y que cada intervención siempre será única teniendo en cuenta la filosofía organizacional y los valores de la compañía en la que se trabaje. Desde la necesidad concreta, el filósofo puede proporcionar un marco conceptual robusto para examinar los principios éticos subyacentes a la RSE. Conceptos como la justicia, la equidad, el bien común y los derechos humanos son analizados para ayudar a las empresas a definir sus responsabilidades sociales de manera clara y coherente. Por otro lado, la mirada crítica del filósofo es decisiva para evaluar las iniciativas de RSE y detectar posibles sesgos o incoherencias. La filosofía permite cuestionar las motivaciones detrás de las acciones empresariales, identificar las consecuencias potenciales de sus decisiones y proponer alternativas más justas y sostenibles. A su vez, para poder realizar una buena intervención en RSE se requiere un diálogo abierto y transparente con diversos grupos de interés, como empleados, comunidades locales, proveedores y consumidores. El filósofo puede facilitar este diálogo, promoviendo la comprensión mutua y la búsqueda de soluciones consensuadas a los desafíos sociales, ambientales y corporativos.

La RSE puede abarcar diferentes dimensiones tales como programas educativos para la comunidad interna y externa a la empresa, programas de bienestar para poder proveer a los empleados un equilibrio entre la vida personal y laboral y otras acciones de integración, equidad e inclusión que promuevan un accionar socialmente responsable. Es aquí donde el filósofo,

desde un enfoque holístico, ayuda a las empresas a suplir estos aspectos en una visión integral y sostenible acorde con el negocio. A su vez, la filosofía puede ser una fuente de inspiración para la innovación social y la búsqueda de nuevas soluciones a problemas complejos. El pensamiento filosófico estimula la creatividad dentro de la empresa, fomentando el pensamiento crítico y la búsqueda de alternativas no convencionales.

Por lo cual, podemos concluir en que la incorporación de un filósofo en los programas de RSE no solo enriquece la dimensión ética y reflexiva de las iniciativas, sino que también aporta herramientas valiosas para el diálogo, la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones innovadoras a los desafíos de la sociedad actual.

El programa “Alimentando el Cambio” tuvo de base diversas teorías y ramas de la filosofía que enriquecieron su enfoque y metodología. Entre las principales teorías filosóficas que se utilizaron para dar fundamento a este programa encontramos la ética de la virtud, desarrollada por filósofos como Aristóteles, que se centra en el desarrollo del carácter y las virtudes personales como base para la acción ética (Aristóteles, 2016). En el contexto de la RSE este enfoque ayuda a fomentar la integridad y la responsabilidad individual dentro de la organización, promoviendo un comportamiento ético que va más allá de la mera conformidad con normas externas. Por otro lado, la ética del deber, especialmente la kantiana, enfatiza la importancia de actuar de acuerdo con principios universales y respetar la dignidad humana (Kant, 2005). Esta perspectiva es esencial para definir las obligaciones morales de las empresas hacia sus interesados (*stakeholders*) y asegurar que sus

prácticas sean justas y respetuosas de los derechos de todas las partes involucradas.

Por otro lado, la filosofía del lenguaje, particularmente las teorías de Ludwig Wittgenstein y Friedrich Nietzsche se emplearon para analizar y resignificar términos y conceptos utilizados en el discurso organizacional. Esto es esencial para evitar que palabras como “cambio”, “transformar”, “calidad de vida” “nutrición” y “bienestar” se conviertan en meras cascaras vacías sin contenido significativo. Friedrich Nietzsche, por ejemplo, señala la necesidad de resignificar conceptos establecidos para revitalizar su significado y relevancia (Diel, 2017).

Otra teoría que tuvo mucha relevancia dentro de este contexto fue la teoría de la otredad, propuesta por filósofos como Emmanuel Levinas, quien subraya la importancia de reconocer y respetar al “otro” en sus diferencias y particularidades (Broquel, 2021). Cuando hablamos de la RSE, esto implica una reflexión profunda sobre el significado de ayudar al otro y desde qué lugar lo hace la empresa, promoviendo una actitud de auténtica solidaridad y responsabilidad hacia las comunidades y personas afectadas por las operaciones empresariales (Quirós Lizarazo & Marín López, 2013).

La intervención filosófica en el programa “Alimentando el Cambio” siguió una serie de pasos cuidadosamente diseñados para maximizar su efectividad y relevancia.

El proceso comenzó con una fase de indagación profunda en la que se cuestionan los principios clave de la organización y se analizan conceptos que, aunque comunes en el vocabulario corporativo, requieren una resignificación para adquirir un

verdadero significado. La pregunta filosófica se convirtió en una herramienta fundamental en esta fase, permitiendo explorar y redefinir términos como “cambio”, “transformar”, “calidad de vida”, “nutrición” y “bienestar” los cuales eran utilizados imparcialmente por personal de la empresa.

A su vez, se llevó a cabo un análisis crítico de las prácticas y políticas de RSE existentes, identificando posibles incoherencias o áreas de mejora. Este análisis incluyó la evaluación de las motivaciones detrás de las acciones de la empresa y las consecuencias potenciales de sus decisiones, proponiendo alternativas más justas y sostenibles. A su vez, se facilitó un diálogo abierto y transparente con los diversos *stakeholders*, promoviendo la comprensión mutua y la búsqueda de soluciones consensuadas a los desafíos sociales que afrontaba la compañía. Este diálogo fue esencial para construir una RSE efectiva y auténtica, basada en el respeto y la colaboración, lo cual permitió que la empresa desarrollara una visión integral y sostenible de su negocio, integrando todos estos aspectos en su estrategia y operaciones.

En una segunda fase de intervención para la realización del programa “Alimentando el Cambio”, se implementó el protocolo descrito en mi libro *Filosofía en las organizaciones* (2023), el cual detalla cómo llevar a cabo prácticas socioeducativas. Este protocolo enfatiza la necesidad inicial de conformar un equipo técnico. En este caso, el equipo estuvo constituido por voluntarios de la empresa que quisieron participar en el programa, personas de la alta gerencia, responsables del equipo de capital humano, referentes de la comunidad cercana a la empresa, profesores y líderes comunitarios. Para poder integrar

y cohesionar el equipo de RSE se intervino mediante técnicas y dinámicas participativas.

Estas actividades se centraron en construir confianza, fomentar la colaboración y alinear a todos los miembros con los objetivos del programa. Una vez que el equipo estuvo bien establecido, se procedió a la ejecución del proyecto. Esta fase involucró una serie de talleres diseñados para ser dinámicos y participativos, todos ellos tematizados con la filosofía del programa de RSE la cuál consistía en promover la educación alimentaria entre los niños de escuelas primarias y sus padres. Los objetivos se enfocaron en la adquisición de buenos hábitos alimenticios, la concientización sobre la importancia de una nutrición balanceada y la promoción de un estilo de vida saludable.

El programa se llevó a cabo a través de una serie de talleres y actividades diseñadas para ser participativas e integrativas. Algunas de las actividades incluyeron:

**talleres educativos:** sesiones para niños y padres sobre los principios básicos de una alimentación saludable, la importancia de cada grupo alimenticio y cómo mantener una dieta balanceada;

**clases de cocina saludable:** talleres prácticos donde los participantes aprendieron a preparar recetas nutritivas y económicas, utilizando ingredientes accesibles y saludables;

**charlas motivacionales:** conferencias impartidas por expertos en nutrición y salud, que destacaron la relación entre una buena alimentación y el bienestar general;

**actividades lúdicas:** juegos y dinámicas diseñadas para que los niños aprendieran sobre nutrición de manera divertida y atractiva.

Este programa no solo logró sus objetivos de educación y concientización sobre hábitos alimenticios saludables, sino que también creó un impacto duradero tanto en la comunidad interna de la empresa como en la comunidad externa. Al proporcionar conocimientos prácticos y promover la participación activa de los niños y sus padres, el programa contribuyó a mejorar la salud y el bienestar de las familias participantes, demostrando el poder transformador de la educación alimentaria.

El propósito de estos talleres fue educar a los niños sobre la importancia de una alimentación saludable, utilizando métodos interactivos que facilitaran el aprendizaje y la internalización de conceptos nutricionales clave.

El impacto del programa se midió mediante entrevistas realizadas tanto al equipo técnico como a los miembros de la comunidad cercana. Un miembro de la comunidad comentó:

El programa ha tenido un alcance importante en nuestra comunidad. Ha sido fundamental porque ha cambiado la manera en que nuestros niños y sus familias piensan sobre la alimentación saludable. Ahora entendemos mejor la importancia de una buena nutrición y hemos comenzado a ver cambios positivos en nuestros hábitos alimenticios.

Los resultados de las entrevistas revelaron varios efectos positivos. En las escuelas donde se realizó la intervención, se observaron cambios significativos en los hábitos alimenticios de los niños. Los padres informaron que, gracias al programa, habían podido incorporar nuevos hábitos alimenticios y entender mejor la importancia nutricional de los distintos alimentos.

Respecto a los empleados de la empresa, el programa promovió una mayor integración y un sentido de pertenencia.



Los colaboradores expresaron en las entrevistas que el programa les permitió entender mejor el propósito de su trabajo y ver el impacto positivo de sus actividades en la vida de otras personas. Esto ha llevado a un aumento en la motivación y la productividad dentro de la empresa. Como Maslow señala en su teoría de la motivación (1991), sentir que uno está contribuyendo a un propósito mayor puede satisfacer necesidades de autorrealización y generar un profundo sentido de logro y satisfacción.

A continuación, se menciona uno de los testimonios de uno de los voluntarios participantes en esta iniciativa:

Participar en el programa “Alimentando el Cambio” ha sido una de las experiencias más enriquecedoras de mi vida profesional. Desde el primer taller, se invitó a cuestionar nuestras propias creencias sobre la alimentación y el bienestar. Nos hicieron reflexionar sobre conceptos que muchas veces damos por sentados, como “cambio” o “bienestar”. Esta reflexión crítica no solo me ayudó a entender mejor la importancia de una alimentación balanceada, sino que también me permitió ver cómo nuestras acciones pueden tener un impacto significativo en la comunidad.

Ver a los niños aprender sobre la importancia de los alimentos frescos y nutritivos, y escuchar a los padres hablar sobre los cambios positivos en sus hábitos alimenticios, me llenó de orgullo y satisfacción. Esta experiencia me ha mostrado el valor del trabajo interdisciplinario en proyectos de responsabilidad social, ya que fomenta una comprensión más profunda y un compromiso más auténtico con los objetivos del programa.

Cuestionar y reflexionar no solo nos hizo mejores colaboradores, sino también personas más conscientes y comprometidas con nuestro entorno.

La intervención filosófica en el programa “Alimentando el Cambio” ha demostrado que los filósofos pueden conformar equipos técnicos efectivos que asesoren a empresas y organizaciones en la constitución de programas de RSE. Este caso sirve como un ejemplo claro de cómo la filosofía puede ir más allá de la teoría y aplicarse de manera práctica para generar cambios reales y positivos en la sociedad.

Para los estudiantes de filosofía interesados en intervenir en este tipo de actividades, algunos consejos clave son:

- trabajar en equipo con profesionales de diferentes áreas, como recursos humanos, gerencia, y líderes comunitarios, para enriquecer las perspectivas y soluciones;
- participar en talleres y cursos que desarrollen habilidades prácticas como talleres de filosofía aplicada o prácticas filosóficas;
- desarrollar habilidades de comunicación efectiva para transmitir conceptos filosóficos de manera clara y accesible a diferentes audiencias;
- involucrarse activamente con las comunidades y comprender sus necesidades y desafíos específicos.

La intervención filosófica en programas de RSE, como el caso de “Alimentando el Cambio”, demuestra la importancia de aplicar el conocimiento filosófico no solo desde una perspectiva teórica, sino también desde la práctica. Las preguntas filosóficas y los conceptos críticos deben ser vivificados y

contextualizados para ayudar a otros a pensar de manera más profunda y significativa.

Los filósofos tienen un papel importante en la construcción de programas de RSE que no solo se enfoca en el cumplimiento normativo, sino que busca generar un impacto social positivo y duradero. Al incorporar la reflexión ética, el cuestionamiento crítico y la facilitación del diálogo, los filósofos pueden contribuir significativamente al desarrollo de iniciativas empresariales más justas, sostenibles y humanas.

La experiencia relatada en este artículo subraya la capacidad de la filosofía para transformar realidades organizacionales y comunitarias, y resalta la necesidad de continuar explorando y aplicando las competencias filosóficas en diversos contextos sociales y empresariales.

## Referencias

- Aristóteles. (2016). *Ética a Nicómaco* [recurso electrónico] (1ª ed.). San José: Imprenta Nacional. Recuperado de: [https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/literatura%20universal/etica\\_a\\_nicomaco\\_edincr.pdf](https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/literatura%20universal/etica_a_nicomaco_edincr.pdf)
- Broquel. (2021, julio 2). De la responsabilidad por el otro II. Recuperado de <https://broquel.ptn.gob.ar/2021/07/02/de-la-responsabilidad-por-el-otro-ii/>
- Díaz, Y. G. (2023) *Filosofía en las Organizaciones. ¿Cómo intervenir para realizar prácticas socioeducativas?* Mendoza, Argentina.
- Diel, L. (2017). La re-significación nietzscheana de virtud desde el horizonte de una autonomía post metafísica. *Nuevo Itinerario*, 159.
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón práctica*. (D. M. Granja Castro, Trad.; P. Storandt, Rev. técnica). FCE, UAM, UNAM.

- Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad. Recuperado de <https://bata-lloso.com/wp-content/uploads/2021/09/Maslow-Abraham-Motivacion-Y-Personalidad.pdf>
- Platón. (s/f.). La República. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de [https://posgrado.unam.mx/filosofia/pdfs/Plat%C3%B3n\\_Rep%C3%BAblica.pdf](https://posgrado.unam.mx/filosofia/pdfs/Plat%C3%B3n_Rep%C3%BAblica.pdf)
- Quirós Lizarazo, E. H., & Marín López, A. (2013). Aportes de la ética de Emmanuel Lévinas para el concepto de responsabilidad social empresarial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 16–26. Fundación Universitaria Católica del Norte. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194225730003>
- Wittgenstein, L. (1988). Investigaciones filosóficas. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de <https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/wittgenstein-investigaciones-filosoficas.pdf>

# LA PREGUNTA NIÑA: INQUIETUDES Y REFLEXIONES ENTRE EL “ORDEN EXPLICADOR” Y LA “AFIRMACIÓN VITAL”<sup>1</sup>

**Maria Milena Quiroz**

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3666-790X>

**Leonardo Visaguirre**

INCIHUSA – CONICET (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2845-105X>

## Presentación, un diálogo inacabado

**N**os proponemos compartir un diálogo interdisciplinario que surgió del encuentro entre dos tesis doctorales, una de Educación y otra de Filosofía. Ambas investigaciones si bien desarrollan trayectos disciplinares distintos dialogan en torno a las formas y las prácticas disciplinares de la escuela y las resistencias que surgen dentro de ella. La tesis de Educación: *El día a día y lo imponderable. Formas pedagógicas*

---

<sup>1</sup> Este escrito proviene de las derivaciones, inquietudes y diálogos en torno a un artículo presentado y aprobado en la revista *Childhood & philosophy* de la UERJ, Universidade Estadual de Rio de Janeiro, que será publicado en 2024.

*contra-coloniales en escuelas públicas del sur de Mendoza* y la tesis de Filosofía, devenida en libro: *Autoritarios, taxonomistas, emancipadores: una crítica epistemológica a las pedagogías argentinas de principios del siglo XX*. Las ideas de ambos trabajos se encontraron repetidas veces en nuestras conversaciones dentro del CONICET, INCIHUSA. Recuperamos algunas tramas teóricas que construimos mucho antes, en la carrera de grado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, a partir de prácticas de extensión y de investigación que trabajaban la escuela y la filosofía con niñas<sup>2</sup>. Esta producción práctica-teórica de aprender a producir conocimiento experimentando colectivamente fueron propiciados por la profesora Cristina Rochetti, que comenta la experiencia del siguiente modo: “en el año 2009, un grupo de jóvenes profesores y estudiantes se animaron a formar parte de un equipo de trabajo para pensar algunas cuestiones relacionadas con la filosofía, la escuela y la experiencia” (Rochetti, 2019).

Este texto, recupera las tramas mencionadas de este diálogo inacabado y, desde allí, explora las formas emancipatorias y democráticas del pensar con otros en la escuela pública argentina. Dentro de las múltiples formas de pensar que pueden coexistir en la escuela nos orientamos a un modo sostenido a partir del ejercicio de la pregunta crítica. Trabajamos en torno

---

2 Partimos de una crítica de la razón patriarcal, desde la cual proponemos el empleo del lenguaje inclusivo en el texto. Por lo tanto, utilizamos los artículos neutros “le” y “les”; y las terminaciones en “-e” y “-es” en aquellas palabras en las que no sea necesaria la diferenciación de géneros. Se mantienen las formas originales en las citas y cuando se trata de categorías conceptuales.

a la circulación del acto de preguntar en la escuela, sobre todo en dos modalidades contrapuestas, como potencia disruptiva o como acción disciplinaria. Para buscar dichas modalidades del preguntar construimos nuestro objeto de estudio a partir del registro de una experiencia específica de comunidad de indagación realizada en el 2022 en el sur de Mendoza, Argentina. En tanto creemos que las comunidades de indagación –creadas por Mathew Lipman, para desarrollarse fuera de la escuela– cobran un sentido crítico y disruptivo, que potencia el pensamiento crítico y situado, a partir de su ingreso a la escuela estatal, tal como lo propone Walter Kohan. Proponemos que la pregunta crítica en comunidad de indagación es un modo de producir saberse diferentes a otros saberes escolares, para dar cuenta de ello entramos una serie de herramientas teóricas pensadas por Walter Kohan, Paulo Freire y Jacques Rancière. Estas herramientas nos permiten visibilizar otras formas diversas de habitar el ámbito de la pregunta y de la construcción de saberes, aún en un espacio institucional como la escuela pública. A su vez buscamos evidenciar como muchas veces la afirmación de la escuela como institución disciplinaria, fuertemente signada por una lectura acotada de la biopolítica foucaultiana, silencia e invisibiliza la función pública y democrática de la misma. Abrimos dos nudos problemáticos posibles: el orden explicador/embrutecedor a partir de Rancière y la pregunta como afirmación vital a partir de Kohan y Freire. Dentro de estas problemáticas esbozamos una línea de fuga a partir de la “pregunta niña”. Esta pregunta nos revela un modo de habitar el mundo y establecer una intimidad con otros, sosteniendo como punto de partida una igualdad política e intelectual radical. La

“pregunta niña” incita un modo de pensar con otros que habilita una potencia epistémica emancipatoria novedosa.

## Algunas inquietudes a modo de introducción

Partimos de una experiencia de comunidad de indagación que se realizó en escuelas del sur de la provincia de Mendoza en Argentina (Quiroz, 2023)<sup>3</sup> y la presentamos como una experiencia de pensamiento. Walter Kohan denomina “experiencia del pensamiento” (Kohan, 2015, p. 152) a la práctica que realiza la comunidad de indagación de filosofía con niños/as en el espacio escolar<sup>4</sup>. La experiencia del pensar supone tres tramas, primero que la filosofía es “una relación con el saber” (Kohan, 2015, p. 152), segundo, que dicha experiencia parte de una pregunta que abre y cuestiona de modo crítico con otros, tercero, que es un “ejercicio público de la palabra, contestataria, problematizadora” (Kohan y Olarieta, 2013, p. 34). Para Kohan dicha experiencia pone en crisis situaciones cotidianas, cuestionando lo obvio y lo que se da por supuesto. Por ello, la comunidad de indagación es un ejercicio de lo común, de

---

3 Quiroz, Milena. *El día a día y lo imponderable. Formas pedagógicas contra-coloniales en escuelas públicas del sur de Mendoza*. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. 2023.

4 La experiencia se llevó a cabo en un aula de la escuela, los bancos se ubicaron de manera circular, el grupo que participó fue heterogéneo y se compartió té, tortitas y caramelos durante la misma. Ambos niños durante el diálogo comían caramelos de forma tranquila, observaban los intercambios producidos, respondían de manera breve, habitaban el espacio con total tranquilidad.



lo público y por ende es siempre problemática y problematizadora<sup>5</sup>. El “ejercicio de pensamiento” habilita una mirada del mundo empática, dialogal que nos acerca a la diversidad y pluralidad de perspectivas. La filosofía como experiencia supone siempre un encuentro con “otros”, no es una pensar técnico o dispuesto a resolver inquietudes al modo de herramienta “objetiva”, si no que implica siempre un preguntar desde el deseo, o como diría Kohan, “Hacemos filosofía sintiendo, con el cuerpo, con la vida, enteramente” (Kohan, 2015, p. 153).

La práctica de filosofía en la escuela se compuso por niños (sólo varones), madres y docentes. Los niños, en especial, se hicieron preguntas en torno a una fotografía escolar con una frase de Walter Kohan que funcionó como dispositivo inicial de la propuesta. El fragmento de texto que dio lugar a las preguntas es el siguiente: “Somos arrojados a la infancia precarios, si alguien no nos alimenta no sobrevivimos. La vida nace precaria en la infancia y en el pensamiento la filosofía también muestra o expresa precariedad en el pensamiento” (Kohan, 2018)<sup>6</sup>.

El texto citado produjo un diálogo problematizador que nos permitió visibilizar distintas inquietudes en torno a la

---

5 Por “problemática y problematizadora” no aludimos a una experiencia que crea problemas, sino que por el contrario, referimos a una experiencia democrática que pone en discusión verdades absolutas o representaciones de la realidad cerradas, en tanto postula que todo saber es una experiencia inacabada, abierta, de este modo la palabra recuperar su carácter dialógico, desarticulando el carácter pedagógico/imperativo.

6 Kohan, Walter. Abecedario de Infancias. F: Filosofía. Min.18. Youtube, 5 de enero de 2018. Youtube.<https://www.youtube.com/watch?v=NRNNlcNYImU>

pregunta y a la posibilidad de pensar filosóficamente dentro de una comunidad de indagación. El diálogo que se propició es el siguiente:

**Investigadora:** Vamos a la segunda pregunta, ¿Les parece? ¿Qué es precariedad? ¿Qué es Filosofía? (preguntas construidas por los niños). ¿Pueden hablar de lo que suponen, tienen una imagen?

**Grupo:** (Silencios).

**Mamá 1:** ¿Qué creen que significan esas palabras? ¿Con qué lo asocian? ¿Y cuándo vieron la imagen?

**Docente 1:** Lo que pasa que si no tienen un contexto.

**Investigadora:** En realidad sí lo tienen, están tímidos (en referencia a los niños que formularon la pregunta).

**Mamá 1:** ¿Cuándo leyeron el texto que les sugirió?

**Grupo:** (Silencios).

**Investigadora:** ¿Podrían cambiar esa palabra? ¿Con qué relacionarían la palabra precariedad? ¿Filosofía?

**Docente 1:** No es de uso social esa palabra. Para mí es complicado.

**Investigadora:** Miren por un lado lo que hacemos ahora tiene que ver con esas dos palabras. Ahora nosotros nos estamos deteniendo a pensar y eso es filosofar. Y, por otro lado, el texto que les tocaba a ustedes, se los leo, para ver qué les resuena, sólo eso.

“Somos arrojados a la infancia precarios, si alguien no nos alimenta no sobrevivimos. La vida nace precaria en la infancia y en el pensamiento la filosofía también muestra o expresa precariedad en el pensamiento” (Kohan, 2018).

Dejémonos resonar..., ¿Qué palabras les vienen? Así las lanzamos al grupo.

**Docente 2:** Infancia, infante, niño...

**Docente 1:** Si no nos alimentan, ¿qué pasa si no nos alimentan?

**Docente 2:** Cuando pensamos en la alimentación no es comida, a veces...

**Docente 3:** Si ustedes estuvieran solitos, ¿podrían crecer y sobrevivir?

**Docente 1:** ¿Quién los alimenta a ustedes? Si estuvieran solitos, ¿podrían sobrevivir?

Niño-estudiante 1: No...

**Docente 1:** El texto no nos está hablando de comida. Si no que nos está hablando de ... (señala su cabeza).

Mamá 1: De otro tipo de alimento que también te ayuda a crecer. La mente ayuda a crecer.

**Docente 1:** Cuando ustedes incorporan cosas nuevas, las van incorporando y aprendiendo y, a veces van pensando. Por ejemplo, cuando ustedes van a cruzar la calle, ¿qué hacen? Miran si viene un auto. Es ir más allá, de todo lo que incorporan cada día no es solamente comida sino otras cosas.

Niño-estudiante: (silencio).

**Docente 2:** Cuando vos terminaste la escuela, partiste de acá y fuiste a otros contextos. ¿Qué pensás que te alimentaste en ese nuevo espacio? ¿creciste?

Niño-estudiante 1: Sí...

**Docente 1:** ¿Había una pregunta, la última que ellos habían planteado, algo del trabajo grupal?

**Investigadora:** “Es mejor trabajar en equipo”, lo han tomado como una afirmación. ¿Por qué será mejor trabajar en equipo?

**Niño-estudiante 2:** Por qué es más fácil...

**Niño-estudiante 1:** Es más divertido.

**Investigador 2:** ¿Qué lo hace divertido?

**Niño-estudiante 2:** Y pensar, hacerse preguntas...

**Investigador 2:** Y ahora; ¿estamos haciendo preguntas cierto?

**Niño-estudiante 2:** Sí. (Comunidad de indagación, 2022, p. 218).

Este diálogo nos permite puntualizar en algunas inquietudes, ya anunciadas, que consideramos poseen un valor epistemológico. La primera distingue la necesidad imperante de las adultas-maestras y madres- de explicar o dar una respuesta “escolarizada” a la pregunta. Advertimos que el efecto escolar tradicional cuando desconoce el significado de algo busca su definición. Sin embargo, las preguntas planteadas por los niños, “¿Qué es precariedad?” “¿Qué es Filosofía?” (Comunidad de indagación, 2022, p. 218), se presentaron abiertas, como experiencia del pensamiento, donde se desconoce algo y se habita cómodamente la inquietud, no como falta sino como mera curiosidad.

La potencia por conocer -“¿Qué es precariedad?” “¿Qué es Filosofía?” (Comunidad de indagación, 2022, p. 218)- supone una relación especial de carácter positivo con aquello que se ignora bajo la forma de pregunta. Es una instancia motivadora que actúa como impulso para pensar con otros/as (Kohan, 2013) y provocar la voluntad para pensar por sí

mismo (Rancière, 2102). Al parecer los niños habitaban el desconocimiento desde la calma, mientras que las maestras y madres buscaban exacerbadamente explicar y definir, incómodas frente al vacío de respuestas. Los niños reconocían lo que ignoraban y eso estaba bien para ellos. Porque aparentemente para ellos, “es mejor tener preguntas que respuestas, es mejor trabajar con otros que solos” (Comunidad de indagación, 2022, p. 218).

La primera inquietud de la experiencia nos interpela del siguiente modo: ¿Cómo se habitan las preguntas en la escuela? ¿Qué lógicas operan al habitarlas y transitarlas?

La segunda, la abordamos a partir de las nociones problematizadoras: pregunta, vida y educación. Las mismas nos permiten la hipótesis de que es posible la construcción de preguntas dentro de la comunidad de indagación que funcionan como afirmaciones vitales para los/as participantes.

Como mencionamos anteriormente con Walter Kohan (2013), la pregunta filosófica es aquella construida en la comunidad de indagación y su tarea es abrir el mundo y su comprensión. La práctica dialógica ejercida por dicha comunidad es una metodología inicialmente proveniente de la filosofía para niños/as que buscaba dar herramientas críticas para el razonamiento, propiciada por Matthew Lipman en Estados Unidos en la década del 60'. Kohan, formado con Lipman, propone una ampliación metodológica y epistemológica para situar la comunidad de indagación en América Latina y cambiar el estatuto epistemológico del saber de los niños/as. La filosofía con niños/as y su comunidad de indagación es entonces un modo de “componer artísticamente” la experiencia del pensamiento

entre iguales, al modo de experimentación en el pensamiento común, salvaguardando la diversidad de argumentos y garantizado la horizontalidad del diálogo (Kohan, 2013, p. 23).

Dichas preguntas suponen una afirmación de la vida y de su lugar de enunciación y por esto permite la posibilidad de pensarse de otra manera, otra vida, como una cierta capacidad de invención, de otra existencia, “otra sociedad” (p. 37). Parfraseando a Simón Rodríguez, Kohan afirma: “América debe inventar [...] su educación porque no existe en ningún otro lugar [...] la educación que pueda tratar los problemas que constituyen la realidad americana” (Kohan, 2013, p. 38). El pensamiento para ser valioso en la propia comunidad debe ser situado, lo que implica una estrecha relación entre el ejercicio de preguntar y las condiciones materiales de la vida cotidiana de la comunidad que indaga. Por ello, las preguntas puestas en juego en la comunidad de indagación invocan diferentes experiencias vitales, entre niños/as y adultos. Recuperando las nociones problemáticas propuestas (pregunta, vida y educación) nos preguntamos: ¿Cómo resuena la “filosofía” y lo “precario” en la comunidad? ¿Por qué estas palabras incomodan a una parte del grupo? ¿Dónde se encuentra lo filosófico y lo precario en la existencia? ¿Dónde se encuentra lo filosófico y lo precario en el pensamiento?

Paulo Freire (2018) realiza una crítica a la educación escolarizada –que se organiza a partir de una “pedagogía de la respuesta”– y propone una “pedagogía de la pregunta” como un sendero propio latinoamericano. Muestra la distancia que existe entre “preguntas con respuestas cerradas, ya dadas” (propias de una realidad impuesta) y “preguntas fundamentales” que

nos permiten pensar la vida y sus condiciones. Para Freire si las preguntas provienen de nuestra realidad vital, de nuestros problemas, de nuestras prácticas, de nuestras formas de relacionarnos con los/as demás y con el mundo, son auténticas. De modo contrario, cuando las preguntas y las respuestas son implantadas y actúan como un molde para subjetivar y disciplinar, son impuestas. Preguntar de manera fundamental, para el pensador brasileiro, es ejercer una apertura, habitar un diálogo que activa el presente en sus problemas y condiciones materiales, es una potencia que: “[...] posibilita el acceso real y actual de la lectura y escritura tanto de la palabra como de la realidad como deseo–interés–necesidad [...] de una alfabetización que otorga valor a la palabra en torno a la facultad de nombrar y transformar las condiciones ideológicas, sociales y políticas” (Freire, 2018, p. 13). Tanto Kohan como Freire sostienen que la pregunta se habita con la vida misma y es la vida la que abre y habita la pregunta, más allá de la pregunta escolarizada.

El pensador francés Jacques Rancière pone en discusión algunos elementos de la educación escolarizada, sobre todo aquellos que “embrutecen” las inteligencias y propone un orden emancipador que se ocupe de forzar la voluntad y la capacidad de pensar, no desde la carencia de lo que se ignora sino desde el reconocimiento de los alcances de la propia inteligencia. Este es un acto educativo eminentemente político en tanto discute con la incapacidad impuesta por lo que denomina el “orden explicador” escolar. Se trata de emancipar la potencia del pensamiento y reconocerla en todes para que se desarrolle libremente, o parafraseando a Kohan, nunca sabemos a dónde el pensamiento nos llevará.

La segunda inquietud propone pensar la pregunta como una acción situada, crítica y política, que permite ampliar la comprensión de la realidad y modificar la cotidianidad.

La suma de las dos inquietudes propuestas entramadas con este núcleo filosófico pedagógico (Kohan, Freire y Rancière) abren nuestras principales anticipaciones de sentido e interpelaciones críticas sobre la experiencia de la comunidad de indagación:

- El orden explicador escolar clausura la novedad y modela la pregunta vital y ésta, no tiene lugar en la escuela pública dado que sólo se esperan respuestas, explicaciones o definiciones válidas.
- La visión adultocéntrica del preguntar, moldeada por el orden explicador y la pedagogía de la respuesta clausura la visión lúdica apacible de la pregunta niña, de la pregunta como afirmación vital.

Problematizamos: ¿Qué tramas nos habilitan a pensar las preguntas -más allá del orden explicador-? ¿Qué torna una pregunta una afirmación vital?

## **El orden explicador y el acto de “embrutecer” las inteligencias**

En la experiencia de la comunidad de indagación cada vez que se ofrecía una pregunta abierta y problemática para que los participantes habitaran la incomodidad, los adultos apresurados clausuraban toda instancia de pensamiento crítico. Con temor al silencio cerraban el pensamiento explicando la pregunta, recortándola, dictaminando qué era lo que los niños no entendían y sometiendo a la comunidad a explicaciones.



Observemos algunas respuestas de los adultos/as:

**Docente1:** Lo que pasa que si no tienen un contexto.

[...]

**Docente3:** Si ustedes estuvieran solitos, ¿podrían crecer y sobrevivir?

[...]

**Docente1:** No es de uso social esa palabra. Para mí es complicado.

[...]

**Docente1:** Si no nos alimentan, ¿qué pasa si no nos alimentan?

[...]

**Docente1:** ¿Quién los alimenta a ustedes? Si estuvieran solitos, ¿podrían sobrevivir? (Comunidad de indagación, 2022, p. 218).

Para poder entender cuál es la lógica que está operando en esta clausura de la pregunta y en el “embrutecimiento” de los niños, por parte de los adultos, dialogamos con la figura del “maestro ignorante” del filósofo francés Jacques Rancière. Este pensador recupera la experiencia y el método de la enseñanza universal producido por Joseph Jacotot, en el siglo XIX, como una disonancia política en la educación y en su lógica específicamente pedagógica. La experiencia ya conocida de Jacotot que permite elaborar la idea del maestro ignorante consiste, en enseñar a leer y escribir francés a un grupo de alumnos que asisten a sus clases de Lovaina, sin que mediara explicación. Jacotot que no sabe holandés

ni flamenco, no enseña ni explica ni traduce. Los alumnos, que no saben francés, deben, por medio de sus propias capacidades, aprender a leer a través de un libro bilingüe (francés-holandés) en común llamado “Las aventuras de Telémaco” escrito por Fenelón. Sin más mediación que el libro, sin explicación, Jacotot el maestro ignorante, no enseña por medio de una adaptación de los saberes al “nivel” de las inteligencias de sus estudiantes, sino que lo que hace es forzar una capacidad, poner a sus alumnos en la necesidad de tener que resolver ellos el problema. De este modo operan dos rupturas con el quehacer pedagógico del maestro/a: La primera, pone en evidencia que el acto pedagógico se funda en el embrutecimiento de los/las alumnos/as, la segunda, una vez embrutecidos, convencerles que sólo pueden aprender si “comprenden” la “explicación” mediada del maestro/a.

Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos (Rancière, 2012, p. 21).

Rancière toma la experiencia de Jacotot para visibilizar algunas consecuencias políticas presentes en el acto pedagógico de explicar –al que también nombra como “principio del embrutecimiento”– y que derivan en la instrucción de una sociedad pedagogizada. Explicar algo a alguien es dictaminar no sólo su ignorancia sino también su incapacidad para

aprender sólo, sin mediación del maestro/a. Por ello para Rancière la explicación:

El truco característico del explicador consiste en ese doble gesto inaugural. Por un lado, decreta el comienzo absoluto: en este momento, y sólo ahora, comenzará el acto de aprender. Por el otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas por aprender, que él mismo se encarga de levantar (Rancière, 2012, p. 21).

El acto de explicar no es simplemente cognoscitivo o moral sino específicamente político, con la intención de direccionar una manera de pensamiento y de acción. La explicación subalterniza las inteligencias de otros/as y dictamina que no comprenden, que no pueden entender, pero que lo podrán cuando medie la explicación. El “maestro embrutecedor” no es un maestro autoritario ni un ser manipulador, sino que es un ilustrado y pedagógico explicador que impone el mito de la ignorancia y crea “la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más iluminado, más evidente le parece la diferencia que existe entre el tanteo a ciegas y la búsqueda metódica” (Rancière, 2012, p. 21). El “arte de la distancia” entre saber e ignorancia, constituye una lógica de la explicación que nunca se acaba, en tanto es el explicador quien determina el fin. Sólo el maestro conoce y dictamina la “distancia” entre lo que se debe aprender y el sujeto que aprende, y entre el aprendizaje y la comprensión. “El explicador es quien plantea y da por abolida la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra” (Rancière, 2007, p. 20). Y es el

valor político de su palabra la que constituye un rango, una “jerarquía paradójica”.

En la comunidad de indagación (2023) se observan expresiones que dan cuenta de cómo opera el orden explicador, la jerarquía que produce en torno a la palabra y el acceso a la comprensión que es siempre progresivo y mediado: “Cuando ustedes incorporan cosas nuevas, las van incorporando y aprendiendo y, a veces van pensando. Por ejemplo, cuando ustedes van a cruzar la calle, ¿qué hacen? Miran si viene un auto. Es ir más allá, de todo lo que incorporan cada día no es solamente comida sino otras cosas” (Comunidad de indagación, 2023, p. 218).

En este caso en particular, la explicación ofrecida por la docente delimita un camino de reflexión y comprensión que en la experiencia colectiva no se buscaba. La comunidad de indagación implica un abrir el diálogo sin respuestas correctas y sin clausurar el pensamiento como incertidumbre. Por el contrario, la comprensión está sujeta a la explicación, que es para Rancière el acto que detiene la autonomía, la confianza y la inteligencia creativa del aprendizaje, el alumno debe orientar su inteligencia ya no a comprender lo que lo rodea, sino a comprender las explicaciones que le da el maestro/a, de su inteligencia. El “[...] comprender que no comprende si no le explican. [...] De esta manera, el pequeño adquiere una nueva inteligencia, la de las explicaciones del maestro. Más adelante, él mismo podrá convertirse en un explicador. Posee el equipamiento necesario (Rancière, 2012, p. 23).

Finalmente, el resultado del acto pedagógico, del orden explicador y de la lógica embrutecedora, es producir subjetividades que han comprendido que no entienden si nadie les

explica. El problema de la sociedad pedagogizada por el orden explicador es que produce un mecanismo de desigualdad infinita, en tanto toman la igualdad como objetivo y no como comienzo. Al considerar la desigualdad de las inteligencias<sup>7</sup> como comienzo se someten a un círculo que produce una sociedad pedagogizada, al mismo tiempo que carga a la escuela con el “poder fantasmático de realizar la igualdad social o, por lo menos, de reducir la “fractura social”” (Rancière, 2012, pp. 11-12).

La lógica de la explicación, el orden embrutecedor y el hablar por los niños muestra una distancia entre dos modos de recibir la pregunta y el silencio. Uno que está incómodo frente a la pregunta y determina que los niños no comprendan porque “no tienen un contexto”, porque la palabra fundamental de la pregunta “no es de uso social” o es “complicado”. El primero lo intuimos en el accionar de los docentes al dar mediaciones a los niños y responde a una forma adultocéntrica y explicadora. Pero existe otro que también resuena en la experiencia que toma la pregunta como un estar apacible en el no saber y como afirmación vital.

---

7 Si bien no corresponde al desarrollo de este texto, vale aclarar que es pertinente comprender la triple interseccionalidad que actúa en la construcción de esta desigualdad atravesada por las diversas formas de sometimiento ya sean raciales, de género o de clase. El análisis de este fenómeno no puede ser general, sino situado al territorio que da las formas específicas en las que estos sometimientos se entraman.

## La pregunta como afirmación vital

Los niños se preguntan: “¿Qué es precariedad? ¿Qué es Filosofía?” (Comunidad de indagación, 2023, 218). En sus rostros y posiciones corporales se devela otra escena distinta a la de las adultas: Ellos comen caramelos, comparten la palabra, se quedan en silencio y comunican corporalmente que si bien formularon las preguntas ya no les pertenecen.

Kohan (2014) entiende la filosofía con niños/as como un pensar con otros/as y la denomina *haser* filosofía. A diferencia del surgimiento y desarrollo de la comunidad de indagación dentro de la filosofía para niños producido por Matthew Lipman en Estados Unidos, Kohan busca componer una forma de filosofía “con” niños dentro de la escuela estatal con una visión latinoamericana, lo que implica filosofar con otros. En esta perspectiva los niños son participantes activos del preguntar. Este modo supone, por un lado, la relación entre “pensar”, “hacer” y “ser” y por otro, una experiencia filosófica propia de Latinoamérica que da cuenta de la especificidad del contexto. “No se puede filosofar o *haser* filosofía sin la propia filosofía” (Kohan, 2014, p. 148). El filósofo argentino afirma que en América Latina lo que suscita no es solo una filosofía para niños sino un *haser* filosófico con otros/as y es una experiencia que envuelve la vida común.

Me refiero a la filosofía como un verbo, una práctica, una acción, algo que se hace siendo, que es en el hacer, que se es en el hacer [...] La preposición “con” ofrece significados específicos [...] es una manera de juntar o poner en relación dos cosas que

están a la misma altura. La filosofía se hace y se practica con otros y no para otros (Kohan, 2014, p. 148).

Kohan relaciona el *haser* filosofía con las ideas de Simón Rodríguez y sostiene que pensamos juntos/as para inventar o errar nuestro vínculo con el mundo, con otros/as y con nosotros mismos. Desde esta perspectiva somos donde hacemos filosofía, por ello, la comunidad de indagación apela a dar lugar a otras temporalidades, otras maneras de vida y cosmovisiones a las conocidas desde la escuela moderna –saberes y prácticas coloniales, eurocéntricas, hegemónicas (Arpini 2018; Puiggrós, 2011; Veiga-Neto, 2013; Visaguirre, 2019, Quiroz, 2023)–. En la comunidad de indagación se formulan preguntas que no buscan respuestas correctas, sino provocar una experiencia de pensar junto con otros y en ello, abrir la vida cotidiana y el habitar la escuela con otra temporalidad.

Las ideas que emergen del *haser* filosófico que Kohan pensó sobre todo desde y para la escuela pública de América Latina, nos permiten plantear las siguientes preguntas en torno a nuestra comunidad de indagación: ¿Qué valor tiene preguntar por el sentido de la palabra filosofía en mi entorno escolar? ¿Qué valor tiene preguntar por el sentido de la palabra precariedad? ¿Cómo vinculó las preguntas con mi vida cotidiana? ¿El silencio es una respuesta a estas preguntas?

El *haser filosófico* que propone Kohan supone una pregunta nunca construida, nueva e inaugural. La pregunta construida por los niños al expresarse y compartirse puede leerse en la comunidad de indagación con un carácter paradójico: tanto una forma tradicional pedagógica positivista (Lesteime, 2019) que

busca explicar –qué es filosofía y qué es precariedad–, como un *haser* filosófico donde se abren múltiples preguntas entre hacer-ser. En este sentido, no hay palabras, no hay respuesta –a pesar de la búsqueda exacerbada de docentes y madres por tenerlas– por esto Kohan propone insertar la comunidad de indagación en la escuela pública, para propiciar la novedad y el pensamiento propio.

Ninguno de los estados modernos ha hecho lo que se debe hacer en América Latina: educar a todo el pueblo de verdad, en el saber y el hacer, para una vida común por venir, inaugural, inaudita. Lo que América necesita no existe en otro lugar (Kohan, 2015, p. 151).

La comunidad de indagación en escuela pública promueve un *haser filosófico* y un pensamiento inaugural frente a la escuela moderna. “Una pregunta es un camino que abre el pensamiento” y se torna significativo y necesario cuando “toca la propia vida y la vida común”, aquella de cada uno y de la compartida de la polis y la cultura. “Hacemos siendo con otros” (Kohan, 2015, p. 153). Las preguntas nuevas, inaugurales de un pensamiento, constituyen una experiencia que tiene lugar en la escuela. Quien puede darnos elementos para problematizar la pregunta en la escuela y en la educación es el brasileño Paulo Freire.

Freire afirma que el problema de la educación brasileña es partir de una pedagogía de la respuesta y no de la pregunta. Expresa que los/las docentes entran al aula con respuestas, “las preguntas fundamentales se perdieron en el tiempo y la



gente ni sabe cuáles fueron ellas”. El o la docente “llega y da las respuestas al estudiante y dice pucha no pregunte” [...] “Esa acción de la respuesta castra la curiosidad necesaria del educando que tendría que expresarse en la pregunta, que es parte del acto de conocer, el cual no puede ser asumido sin riesgo” (Freire, 2019). El autor habla sobre cómo los/as docentes al tener ya las respuestas, clausuran la pregunta, y no cualquier pregunta sino la fundamental. Un preguntar vital que requiere de la presencia abierta (apertura) que asume riesgos y despierta la curiosidad necesaria para conocer el mundo.

El pensador brasileiro vincula escuela, educación y pregunta, especialmente en el proceso de aprendizaje y de alfabetización escolar como una experiencia que puede tanto abrir el mundo como burocratizarlo. “Cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza [...] la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación [...] negar el riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana” (Freire, 2018, p. 76). La pedagogía de la pregunta en la escuela asume el riesgo que implica pensar y vivir. Un pensamiento que transforma, que no es de nadie más que de quien la construye junto a otros y cambia la participación en el mundo.

Parafraseando al pedagogo la educación no está hecha *para* sino *con* las masas populares y eso implica partir de las preguntas.

El educador autoritario teme más la respuesta que le pregunta. Teme la pregunta por la respuesta que pueda tener que dar [...] la represión de la pregunta no es sino una dimensión

de una represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo (Freire, 2018. p. 70).

El vínculo entre preguntar y filosofar (Kohan, 2015), habilita una forma de filosofía práctica, que problematiza, no como una búsqueda metafísica, sino como formas de cuestionar el presente, sus condiciones materiales y producir acciones que las transformen. Freire sostiene que la pregunta fundamental es aquella que presenta siempre un vínculo con la vida cotidiana y que ejercida en la escuela se torna “palabra-acción-reflexión” (Freire, 2018, 73).

## **A modo de cierre: la pregunta niña**

Esbozamos el orden explicador y sus incidencias en una lógica que clausura la pregunta y motiva por ello el “embrutecimiento” de aquel que “necesita explicaciones”. En el caso de la comunidad de indagación, los niños son cercados por la explicación pedagógica que produce una desigualdad infinita-inacabada -en tanto tomar la igualdad como objetivo y no como comienzo y la explicación como fin y sentido del aprendizaje- como ya vimos en Rancière.

Desarrollamos la potencia de la pregunta como afirmación vital desde el pensamiento de Kohan (2015) y Freire (2018), recuperando que el acto de preguntar desde la propia vida permite un encuentro con los otros. En el pensar colectivo y situado radica la potencia y la originalidad del pensamiento como pregunta. Kohan vincula el preguntar con un *hacer*

*filosófico* que es posible en la vida común y situada con otros/as. Freire entrama la propia vida con el preguntar, en el ámbito educativo y en la escuela, para incitar un pensamiento otro, una experiencia de riesgo que cuestione las injusticias, las violencias y el poder burocratizado.

Las herramientas teóricas que recuperamos de Rancière, Kohan y Freire, nos permiten pensar más allá del “orden explicador” y de las “preguntas escolares”. Esta posibilidad, la denominamos “la pregunta niña”, permite, por un lado, invertir la lógica explicativa, y por otro, habitar las preguntas y el mundo desde la incertidumbre.

Consideramos que ir más allá del orden explicador implica reconocer y abrazar las diversas temporalidades que coexisten en el proceso de pensar junto con otros. Entendemos que las preguntas fundamentales, las que se perdieron en el tiempo (Freire), han sido silenciadas por la estructura de la escuela moderna, cerrada y cronometrada (Visaguirre, 2023). La pregunta niña que proponemos invierte el enfoque político de la lógica explicadora –donde el “maestro autoritario” busca controlar y dirigir el sentido y el tiempo de las ideas, priorizando los objetivos escolares– para fomentar una experiencia compartida de la palabra.

Rancière nos propone la figura del “maestro emancipador”, en tensión al “maestro autoritario”, como educadores de la voluntad, quien invierte el orden político de la explicación al igualar las inteligencias y no imponer una sola vía para aprender: Lo importante no es que el estudiante sepa o no la respuesta, sino que comprenda que puede aprenderla porque es inteligente. La igualdad de las inteligencias es el punto de

partida, por ello entre educadores y estudiantes se establece una pura relación de voluntad a voluntad. Al potenciar la voluntad e igualar las inteligencias podemos discriminar con exactitud el embrutecimiento explicador de la emancipación. Para Rancière, cuando la voluntad e inteligencia del que aprende está en coincidencia con la que propone y ejecuta el que enseña, se produce el embrutecimiento del que aprende. Pero, cuando sólo entran en coincidencia las voluntades, cuando se reconocen como inteligencias iguales y potencian sus capacidades retroalimentándose en la mirada del otro, en ese caso se produce un círculo virtuoso de emancipación. La pregunta niña supone esta igualdad de voluntades. En este sentido, la pregunta niña no es la subordinación de una inteligencia a otra, sino una potencia política y del *haser*, que tiene que ver con el despertar en el otro/a su voluntad para superar las dificultades. Y por ello es una afirmación vital, no como una inquisición que busca respuestas, sino como una afirmación política y dialógica de las inteligencias de todos los que habitan la comunidad de indagación.

Las ideas trabajadas de Kohan, Freire y Rancière tienen la particularidad de empujarnos a pensar desde las fronteras. Este entramado teórico nos permite acceder al gesto sutil y despreocupado de los niños para mostrar un modo de escucha y de habitar las preguntas propio de las niñeces. Ante las preguntas los niños de la comunidad de indagación no pretenden responderlas, su actitud no es desinteresada, sino liviana, escuchan y dialogan comiendo caramelos, sin esperar una respuesta, sin necesidad de correr hacia la definición correcta. Habitan la conversación con otros sin caminos delimitados, dispuestos

a dialogar. La pregunta niña nos permite habitar la potencia constitutiva de lo que somos, hacemos, pensamos, decimos, contamos junto con otros/as. En este sentido el espacio de la comunidad de indagación resulta un estado propicio para que surjan abiertamente estos gestos y puedan desarrollarse en una libertad incierta.

La pregunta niña se revela como una fuerza vital que convive paradójicamente con el tiempo, se entraman en ella diversos pasados y presentes. Ella no busca definiciones, ni determina, ni limita el pensar, sino que potencia la existencia en la intimidad con las cosas, con otros/as y con el mundo (Kohan, 2018). Una intimidad con el otro/a que se sostiene en la postura política de la igualdad de inteligencias. Por ello, se manifiesta como una fuerza vital poética y de acontecimiento, que porta la infancia del pensamiento en términos de Kohan, la igualdad como política en términos de Rancière y la pregunta inaugural de otra existencia y de otros mundos en términos Freirianos.

## Referencias

- Arpini, A. (2018). Pedagogías del sur. Algunas claves epistemológicas desde la experiencia latinoamericana. *Saberes y Prácticas. Revista De Filosofía y Educación*, 3, 1–13. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/1095>
- Freire, P. [TV Unicamp](27 de mayo de 2019) Encontro com Paulo Freire,[Video]. Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=5yRyAXPXHmA>
- Freire, P. y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Ediciones la aurora.

- Freire, P. (2018) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Ediciones Siglo XXI.
- Kohan, W. (2015) Inventar o Errar al filosofar con niñas y niños en América Latina: Lecciones de una maestra. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*. 6, 147–160 . <https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/15092>
- Kohan, W. [CINEAD LECAV] (5 de enero de 2018). Abecedario de las infancias[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NRNNlcNYImU>
- Kohan, W. y Olarieta, F. (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Homo Sapiens Ediciones.
- Lesteime, D. (2019). *La construcción del educador. Entre la repetición, el control disciplinario y la conciencia crítica*. Biblós.
- Puiggrós, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Ed. Colihue.
- Quiroz, M. (2022). *El día a día y lo imponderable. Formas pedagógicas contra-coloniales en escuelas públicas del sur de Mendoza*. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. <https://bdigital.uncu.edu.ar/19406>
- Rancière, J. (2012). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. El Zorzal.
- Rochetti, C. (2019). *Filosofía, educación y subjetividad: aprendizajes y prácticas situadas*. Qellqasqa.
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. *Revista Pedagogía y Saberes*, Colombia, 38, 83–91, <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064796009.pdf>
- Visaguirre, L. (2019). La escuela estatal un dispositivo para crear almas nacionales: Las tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación en la Argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo

XX. *Revista Algarrobo-MEL*, Mendoza, 8, 1–15. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/2621>

Visaguirre, L. (2023). *Autoritarios, taxonomistas, emancipadores: una crítica epistemológica a las pedagogías argentinas de principios del siglo XX*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. FEPAI. <http://bibliotecafepai.fepai.org.ar/Libros/Historia/Visaguirre%20completo.pdf>





# LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DETRÁS DEL NOMBRE PROPIO

Diego Pedernera

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0008-3325-3668>

## Introducción

Este trabajo está dedicado a señalar qué pueden hacer y cómo pueden acompañar las prácticas filosóficas en el ámbito escolar, cuando el nombre legal y/o social no corresponde con la identidad autopercebida de una infancia y, por lo tanto, se elige otro nombre como parte de la auto-determinación. Comenzamos por distinguir tres momentos relacionados al nombre propio: el nombre legal escogido por la familia o las personas que están al cuidado del infante, el nombre social con el cual se identifica a esa infancia y/o adolescencia y, por último, un nombre elegido por esa niñez que puede corresponder o no con el nombre legal y/o social. Al mismo tiempo, se inicia el proceso de la conformación de la identidad, que entendemos tiene una estrecha relación con el nombre propio. Cabe agregar que en nuestra cultura occidental los nombres tienen un género determinado (femenino o masculino) y, en consecuencia, puede suceder que el nombre asignado al nacer no corresponda con el género autopercebido.

Es importante señalar que en la legislación argentina se sancionó la Ley 26.743 de identidad de género, promulgada en mayo de 2012, que permite garantizar el derecho al nombre acorde a la identidad autopercebida sin límite de edad. Así, muchas familias han transitado el arduo trabajo de poner en acción esta normativa para garantizar los derechos a la identidad y al nombre elegido.

Esta investigación se vale de aportes de Walter Kohan y Angélica Sático, quienes llevan muchos años trabajando en las prácticas filosóficas con niños y niñas. En el caso de Sático, el cuento *¡Quiero la raíz!* tiene un alto potencial para la autolegitimación del nombre propio desde la teoría del lenguaje. Con respecto a Kohan, el desarrollo que hace en su investigación sobre la infancia, la emancipación y la filosofía nos permite problematizar la formación de los y las docentes y el desafío de acompañar las identidades no hegemónicas en la escuela.

Por lo tanto, sospechamos que la filosofía con niños, niñas y adolescentes puede ser una práctica filosófica oportuna para promover el cumplimiento efectivo de la ley de Identidad de Género en el sistema educativo. De esta forma, la intención es generar espacios libres de discriminación, con el fin de garantizar el respeto a la diversidad y la ética del cuidado en las aulas.

## **El nombre propio y la identidad autopercebida**

El momento del nacimiento tiene un acto fundacional: el nombre propio, que será el registrado en una documentación de carácter legal. En ese instante y paralelamente, se inicia la conformación de la identidad que durará toda la vida. El

nombre y la identidad entran a jugar un papel fundamental en la familia y en las instituciones escolares, pero ¿qué sucede cuando el nombre legal no coincide con la identidad autopercebida del niño o la niña y, en consecuencia, no se reconoce con el nombre que le ha sido asignado? La legislación argentina ha dado respuesta por medio de la ley de identidad de género. Esta normativa permite el reconocimiento por parte del estado de la identidad independientemente de si se ha hecho el cambio registral en la documentación por vía administrativa. Sin embargo, en lo cotidiano, se presentan diferentes situaciones de discriminación y resistencia debido a una cultura que refuerza la conformación de la identidad bajo cánones binarios donde lo biológico prima por encima de los derechos a las diferentes formas de sentir y expresarse dentro de la sociedad.

Cabe señalar un momento histórico sin precedentes en el mundo. El 9 de octubre de 2013 se otorga el DNI sin trámite judicial, solo administrativo, a una niña trans que accede a este derecho por primera vez (Fernández Camacho, 2011). Con este hecho se inicia un compromiso por parte del Estado argentino junto a varias organizaciones civiles y sociales, con el fin de garantizar y promover el reconocimiento de la identidad autopercebida en infantes. Luana comenta lo que significó para ella este momento:

Quando tenía seis años logramos que me dieran mi nuevo DNI, no me acuerdo muchas cosas de ese tiempo, pero sé que nos costó mucho esfuerzo, que lo necesitaba para ir al médico o a la escuela. [...] Yo siempre fui yo. Solo que no entendía por qué las personas me obligaban a ser varón. (Mansilla, 2021, p.39)

## La infancia, la emancipación y la filosofía

El filósofo argentino Walter Kohan en su obra titulada *Infancia y Filosofía*, cuestiona el lugar que la niñez ha tenido a través de la historia en la práctica educativa. El pensador propone problematizar el concepto de ignorancia, volviendo sobre los aportes de Sócrates, en los que fundamenta una relación subversiva entre estudiante y profesor, que conlleva a ambos a un posicionamiento como iguales en su inteligencia (Almario y Galindo, 2010).

Es importante señalar la diferencia que hace el pensador sobre el concepto de infancia. La forma más extendida es la relacionada al tiempo lineal, cronológico, pensada en edades. Sin embargo, la invitación que nos hace es pensar la infancia como posibilidad de habitar otras temporalidades, o sea, una infancia afirmada como experiencia, también como resistencia y creación (Kohan, 2009, p. 24). De esta forma, se crean espacios donde no se fija lo que alguien puede o debe ser, o sea, no se anticipa la experiencia del otro u otra; por el contrario, se abren posibilidades en el ser que aún no es, que está siendo. Esta actitud filosófica donde se rescata el asombro, la posibilidad por fuera de lo establecido y legitimado, nos permiten entender las diferentes formas de habitar el cuerpo, el nombre, la identidad. En este sentido, la propuesta de Kohan permite filosofar con los niños, desde lo que tienen para decir, para preguntar, para problematizar. Aquí hay una posición clara y una diferencia marcada con respecto al trabajo que inició con Lipman que sostiene la filosofía para niños. Dicho de otro modo, son los adultos los que piensan la manera en que la

filosofía debe ser transmitida a las niñeces. El filósofo se permite salir de los manuales y libros pensados para docentes que trabajan con infancias e iniciar un recorrido de indagación con las mismas infancias acompañando sus diálogos y reflexiones.

Por lo tanto, pone en discusión la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, cuando comenta lo siguiente:

Por un lado, es un modelo de niño que responde a los estándares culturales, económicos, sociales, políticos dominantes de una sociedad, que se autodenomina madura, responsable, consciente y que pretende legislador para todas las otras; es un modelo producido por adultos que inventaron toda esta historia de derechos, convenciones y al propio niño universalizado y abstracto que decidimos que la necesita y exige. Por otro lado, ese pedido de reconocimiento parece congelar el movimiento de la infancia, al aprisionarla en un estatuto jurídico, legal. Parece impedir la creación de la infancia, su devenir (2009, p. 27).

Esta crítica nos hace pensar que las prácticas filosóficas deben ser pensadas en un contexto, cultura y momento determinado. Desde esta perspectiva, no hay una sola forma de transitar la infancia porque interviene la gran desigualdad en el mundo. No hay un modelo de niño universal, por el contrario, hay infancias diversas con distintos caminos transitados.

Pasando al ámbito de la educación, se plantean otras tensiones. Por un lado, un modelo binario (niño-niña) que atraviesa el lenguaje, las actividades escolares y las estructuras edilicias (baños divididos por sexo). Por el otro, una educación

pensada para formar a ciudadanos y ciudadanas bajo normas preestablecidas y determinadas que son legitimadas por las autoridades escolares. Con este escenario presente podemos preguntarnos qué papel desempeña la escuela como institución en la constitución de las subjetividades de los y las estudiantes. El filósofo nos invita a un gran desafío cuando expresa:

No se trata que los adultos nos infantilicemos, que volvamos a nuestra tierna infancia, de hacer memoria y reescribir nuestra biografía, sino de instaurar un espacio de encuentro creador y transformador de la inercia escolar repetidora de lo mismo. Quién sabe, un tal encuentro, entre un niño y una maestra, o entre una niña y otra niña, o incluso entre un maestro y otro maestro pueda abrir la escuela a lo que ella todavía no es, permita pensar en aquello que, en principio, no se puede o no se debe pensar en la escuela, y hacer de ella un espacio de experiencias, acontecimientos inesperados e imprevisibles, mundo del devenir y no apenas de la historia, tiempo de *aión* y no solamente de *chrónos* (2009, p. 32, 33).

El autor trabaja el concepto de emancipación por fuera del entendimiento clásico o hegemónico, entendido como algo compartido, sentido como necesario. De esta forma se presenta la tensión entre transmitir (transferencia del conocimiento) y transformar. La conformación de la identidad es tan compleja y a la vez dinámica que el mejor modo de acompañar las infancias es sosteniendo su emancipación, una responsabilidad que es compartida con la familia, la escuela, el barrio o comuna, el mundo. En ese sentido, la instancia del tiempo

de *aíón* se refiere a la experiencia, al devenir, es aquella que irrumpe sobre lo establecido, la que da paso a la expresión de la subjetividad, a diferencia de la sucesión cronológica de eventos propia de *chrónos*.

## **¡Quiero la raíz!**

El cuento de Angélica Sátiro está destinado a niñeces de 3 a 5 años. Su contenido es propicio para abordar la identidad y el nombre propio en las aulas. Forma parte de la serie Sin nombre del Proyecto Noria infantil, que reúne historias para aprender a pensar, entender el mundo y convivir. El protagonista es un niño sin nombre que se pregunta si las cosas que conoce tienen alguna raíz como las plantas. Se trabaja la pregunta y el asombro como categorías que se establecen cuando se empieza a conocer todo lo que nos rodea, incluso a uno mismo/a. Con respecto a la autora, Ángela Sátiro, su formación se desarrolla en la educación de las infancias, se doctoró en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y es investigadora en el campo de la ética/creatividad desde la filosofía práctica.

Nos detenemos para reflexionar sobre la intención provocadora de dar vida a una niñez sin nombre. En un apartado al final del cuento, la autora expresa:

Como es lógico este niño no deja de preguntarse por qué no tiene nombre. Esta cuestión está presente de manera permanente para generar diálogos sobre la importancia de los nombres en la vida de los niños pequeños. Mientras aprenden los diversos usos del lenguaje, los niños aprenden sobre el

mundo y sobre sí mismos. Nombrar es enfrentarse al misterio del mundo. El niño sin nombre pretende ser un estímulo para reflexionar sobre esta cuestión (2014, p.24).

Esta es una oportunidad para indagar y problematizar sobre los nombres y las raíces que tienen detrás. Poder dialogar entre alumnos y alumnas sobre sus nombres propios y cómo se relacionan con lo que son y con lo que sienten. Seguramente, detrás del nombre hay una historia, una forma de pensar, de pensarnos, una perspectiva con que vemos y nos vemos en el mundo.

También se puede trabajar el concepto de raíz desde la curiosidad sobre el origen o el inicio de las cosas. Otras categorías que se presentan son: las diferencias y las similitudes, lo que es igual y lo diferente, el entorno propio y el de los demás. La autora propone el juego “si ... entonces”; por ejemplo, “si hay nubes negras, entonces...”. Además, fortalecer el diálogo interior o el darse cuenta. Un ejemplo claro se encuentra en la pregunta final del cuento: ¿tendrán raíz las ideas? La pregunta socrática presente en el ejercicio reflexivo.

Podemos afirmar que tanto la propuesta de Sático, como la de otros escritores, invitan a poner en movimiento la filosofía práctica con niños y niñas, no con el fin de dogmatizar o direccionar el pensamiento en un solo sentido. El propósito es pensar con las infancias desde la pregunta, la curiosidad y el respeto por los demás habilitando la escucha atenta.



## Conclusión

El nombre propio en la conformación de la identidad autopercebida adquiere una dimensión vital en el reconocimiento y el respeto a las distintas formas de ser y sentir de las infancias. Las experiencias de las niñeces trans y no binarias que se han registrado en la Argentina y en el mundo empiezan a cuestionar el nombre, ese que no eligieron y les fue impuesto al nacer. Podemos pensar que la filosofía práctica y la filosofía con niños, niñas y adolescentes abre la posibilidad de indagar sobre las formas en que se puede acompañar a estas niñeces. El trabajo presentado por Walter Kohan sobre el reconocimiento y la emancipación en los infantes, así como el material pedagógico elaborado por Angélica Sátiro, nos abre la posibilidad para pensar infancias más libres, que puedan desarrollar su capacidad reflexiva y fortalecer el asombro. Es indudable que la conformación de la identidad es tan compleja y diversa que presenta miles de posibilidades en los niños y las niñas. La pretensión de este trabajo es señalar que existe dentro de la filosofía práctica un campo amplio para la investigación en la infancia con relación a la identidad, el nombre y la educación.

## Referencias

- Almario, J. y Galindo, J. (08/10/2010). Entrevista a Walter Kohan: Infancia, emancipación y filosofía. Blog Psicología. <https://www.icesi.edu.co/blogs/psicologia/files/2010/11/Entrevista-Walter-Kohan-Infancia-emancipacion-y-filosofia1.pdf>
- Fernández Camacho, M. (15/08/2021). La conmovedora historia de Luana,

la primera nena trans en el mundo en recibir un DNI de acuerdo a la identidad que percibe. Infobae. <https://www.infobae.com/sociedad/2021/08/15/la-conmovedora-historia-de-luana-la-primerana-trans-en-el-mundo-en-recibir-un-dni-de-acuerdo-a-la-identidad-que-percibe/>

Mansilla, G. (2021). *Soy. Relatos de infancias y adolescencias trans-traves-tis*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Kohan, W (2009). *Infancia y Filosofía*. Progreso.

Sátiro, A. (2014) *¡Quiero la raíz!* Octaedro.

# EL AULA SOCRÁTICA COMO PRÁCTICA FILOSÓFICA: ENSEÑAR A LA LUZ DEL PREGUNTAR FILOSÓFICO

María Victoria del Carmen Salomón

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0000-8282-6081>

## Introducción

¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar? Es claro que no podemos descartar ninguna de las opciones. Sin embargo, en nuestros días, permanece vigente la tendencia a una sola de las aristas: enseñar filosofía como un simple contenido. Aunque parezca contradictorio, ante dicho problema resulta innovador recurrir a una práctica filosófica originaria. En el Sócrates de ayer encontramos respuestas a la problemática de hoy. A través del preguntar y del diálogo (*diá-légein*) con los demás, es posible hacer experiencia de la filosofía de manera auténtica: recorrer el camino en busca de respuestas no impuestas, sino por descubrir. Ser protagonistas del ejercicio filosófico. En este trabajo se propone registrar la experiencia de un taller que realicé en las V Jornadas de Didáctica de la Filosofía y I de Prácticas Filosóficas “Entre saberes, prácticas y experiencias” el 10, 11 y 12 de octubre de 2023 en Mendoza, Argentina. En aquella oportunidad expliqué una metodología

que ha renovado las prácticas filosóficas tanto en las aulas como en espacios no académicos: el aula socrática. Tal práctica resulta innovadora y adecuada para brindar una solución a las problemáticas educativas que atravesamos quienes nos dedicamos a la enseñanza de la filosofía en nuestros días. En la presente exposición, desarrollaremos la fundamentación de los círculos socráticos y explicaremos el método para llevarlo a la praxis en el encuentro con todos aquellos que, como dice Aristóteles en *Metafísica I,1*, “por naturaleza desean saber”.

### **¿Qué papel juegan nuestras prácticas en la educación?**

La enseñanza de la filosofía nos lleva a cuestionar la propia práctica pedagógica. Como docentes nos situamos en un contexto particular: un aula en la cual se relacionan dos roles fundamentales: por una parte, el de quien enseña; y por otra, el de quien aprende. El docente como quien posee el conocimiento que debe transmitir a sus estudiantes, considerados como “receptáculos vacíos”. En ese sentido la educación puede resultar provechosa si contamos con un buen maestro, o un riesgo si es tomado como un instrumento de poder. En definitiva, la educación depende en gran medida de los profesores. La denuncia por la dicotomía generada ha sido puesta sobre la mesa hace ya varios años. Sin embargo, en la práctica cotidiana, ha permanecido el modelo de enseñanza-aprendizaje expuesto, donde el estudiante debe repetir lo que se le ha enseñado y ejerce, de algún modo, un papel pasivo en este proceso. A esto puede sumarse la crisis educativa de nuestro tiempo, en la cual un gran porcentaje no logra

siquiera la comprensión de un simple párrafo<sup>1</sup>. Se exige que enseñemos a pensar, a cuestionar, a tener juicio crítico; pero no se plantean metodologías adecuadas para tales propósitos. Cabe preguntarnos ¿en qué consiste la educación? ¿quién debe ejercerla? ¿cómo debe realizarse?

La educación consiste en cultivar el ser. Un despertar de la noche de la ignorancia para hacerse uno con la sabiduría. La filosofía no puede desentenderse de la tarea educadora, le es inherente. Se trata de un amor sapiencial. No es erudición, sino el *sapere* latino que vincula el saber con el saborear<sup>2</sup>. Filosofar es amar la sabiduría que no simplemente conoce, sino que gusta el sabor de lo conocido. Se nutre de él y lo hace experiencia. En las prácticas pedagógicas vigentes no siempre se destaca en los estudiantes el interés en las actividades escolares. Una de las razones es que no se los toma como protagonistas del aprendizaje, no hacen experiencia ni vivencian sus estudios. En otras palabras, no los saborean. El método socrático resulta en estas circunstancias una solución porque “es el arte de enseñar, no ya filosofía, sino a filosofar; no el arte de enseñar sobre los filósofos sino de hacer filósofos a los estudiantes.” (Nelson, 2008, p. 5). Sócrates se valía del diálogo y la pregunta para hacer nacer en los demás el conocimiento. Mediante la

---

1 Según los datos relevados por PISA en 2022, el 54,5 % de los estudiantes de 15 años evaluados no logra las competencias “para localizar datos, reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o construir significados a partir de una parte de un texto con información sencilla” (p.109).

2 Se puede consultar esta significación en el *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* de Joan Corominas publicado por la editorial Gredos en 1987.

discusión les hacía transitar el camino y pensar, les preguntaba su opinión, los interpelaba. Los círculos socráticos reivindican la mayéutica para darle voz a los estudiantes: se les otorga la palabra para que piensen por ellos mismos, que discutan sus ideas, escuchen las de los demás, y de manera comunitaria descubran la verdad sobre algún interrogante o temática. Ahora bien, esto no significa que el maestro no desempeñe un papel importante, al contrario. Si algo nos enseñó Sócrates, es que la sabiduría implica reconocer la propia ignorancia. Si todos estamos aquí, es gracias al ejemplo y las enseñanzas de grandes maestros que nos han marcado en nuestro camino. Cada uno de nosotros necesitamos de alguien que nos libere de las cadenas que no nos permiten ver nada más que sombras. La educación en este sentido es liberadora, pero esa libertad es alcanzada por un liberador. Existe una frase muy certera de C. S. Lewis, que dice que “el deber del educador moderno no es desmontar junglas, sino irrigar los desiertos” (2014, p 41). Educar es regar para dar frutos, despertar para ver, guiar para no perderse. Regar, despertar, guiar son actos que implican dar inicio a algo que no realizaremos nosotros mismos. El regador no hizo la planta que riega, pero posibilitó su desarrollo brindándole un poco de agua. En esto consiste la *μαιευτική* [*maieutiké*], el arte de partear, de ayudar a dar a luz. El educador riega y despierta para que sean los educandos los que puedan desplegar sus potencialidades. Recordemos el mito de la caverna narrado en la *República*. El mismo nos deja una enseñanza pedagógica. El esclavo es liberado del mundo sombrío de la caverna, y debe arrastrarse por el suelo, en subida, escabroso, una tarea ardua que demanda bastante

esfuerzo. Pero es necesario que lo atravesase él mismo para reconocer el mundo real y distinguirlo del mundo aparente (Platón, *República*, libro VII). Del mismo modo Sócrates orienta, pregunta, refuta, ironiza, pero jamás brinda la respuesta de manera directa y definitiva.

Lo círculos socráticos, por una parte, tienen como fin que los participantes sean capaces de pensar por sí mismos, que comprendan las ideas, que den un paso más de lo literal, que puedan disentir, pero a la vez reflexionar con los demás, argumentar y aprender desde las propias experiencias vitales sin perder el respeto hacia los otras personas y su pensamiento. Por otra parte, presentan al docente como un guía que colabora en las vías de la comprensión, argumentación, reflexión y crítica. No impone conocimientos, cuestiona y presenta problemáticas que deben resolverse.

### **¿Qué es un Círculo Socrático?**

Si bien en los últimos años se ha realizado un esfuerzo por centrar la clase en los estudiantes, la realidad concreta del aula continúa presentando la clase de manera tradicional con enfoque en la explicación magistral. En este sentido el papel del estudiante es sobre todo pasivo y su rendimiento académico será acorde a la similitud de lo dicho en clase por el docente, el aprendizaje se acota a una simple repetición de lo expuesto. Como consecuencia de esto es frecuente percibir por parte de los alumnos una total falta de interés por asistir a un establecimiento educativo, lo cual se ha vuelto sinónimo de aburrimiento, desinterés y control. Son pocos los casos que

sostienen lo contrario. A partir de este contexto global cabe preguntarse cómo es posible despertar el deseo por aprender y el disfrute del proceso del conocimiento. Como respuesta a esta problemática surge en Estados Unidos una propuesta “innovadora” mediante la *flipped classroom*, metodología que de alguna manera ya se aplicaba en la Grecia antigua. En nuestro país este método ha comenzado a ser tenido en la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional al inaugurar en octubre de 2019 el Aula Pearson, un estudio de grabación y la sala de reuniones del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) en la sede Campus.

El aula socrática hace del aula invertida un método filosófico de enseñanza que atiende un formato espacial determinado y una estructura específica en torno a los roles de los participantes, a la discusión y a la evaluación. La UNCUYO en las cátedras de “Historia de Filosofía Medieval” y en las “Prácticas Profesionales” de la carrera de Filosofía han comenzado a usar este método. A su vez, existe un proyecto institucional de las Escuelas Pías de Argentina que aplican desde el año 2012 el aula socrática en todos sus niveles educativos (inicial, primario y secundario) de manera rigurosa a causa de los resultados favorables tanto en el rendimiento académico como en el interés de los alumnos por su activo protagonismo. La doctora Virginia Montini encabeza dicho proyecto y sostiene que:

Un círculo socrático es un modo de aprendizaje basado en un diálogo riguroso y colaborativo en torno a un texto valioso. Esta metodología prioriza el logro de tres objetivos: el contacto con el patrimonio cultural, el desarrollo de habilidades



intelectuales y el desarrollo de habilidades sociales (Montini, 2021, p. 11).

El rol del docente consiste en seleccionar un texto valioso que será la materia a discutir y cuestionar. El texto valioso no se reduce meramente a un escrito; puede ser además del capítulo de un libro, un poema, una pintura o hasta una obra musical. Una vez elegido el material debe pensar una pregunta disparadora que genere la discusión. Es decir, una pregunta que no pueda responderse de manera directa y presente un conflicto que lleve a la duda, al planteamiento de otras preguntas, cuestionamientos que los estudiantes puedan resolver en conjunto para descubrir la verdad del asunto que hasta el momento parece oculta.

La experiencia del círculo socrático consta de tres momentos: lectura previa, diálogo socrático y evaluación. Para comenzar con la discusión es necesario que los participantes del círculo -en este caso los estudiantes- lean el texto seleccionado por el profesor, el cual se pondrá al nivel de los estudiantes como un participante más. Es un estudio que demanda una investigación y comentario por parte del participante: subrayar, resaltar, comentar, relacionar, opinar, buscar y anotar. Se busca así poner en actividad el pensamiento, la creatividad, la curiosidad, la inquietud, las dudas y sospechas. El aula socrática exige la confianza en la capacidad de razonar en los niños y jóvenes.

Esto enriquece el segundo momento, porque cada uno presentará lo que ha encontrado, pensado, dando lugar a las diferentes perspectivas. Citando a Montini:

La práctica socrática no hace más que retomar artísticamente lo que se da en toda la vida humana y en toda comunidad de modo natural y espontáneo. Se piensa confrontando con otros y con uno mismo, con las propias ideas (2021, p. 15).

Hablamos de círculo socrático porque los participantes deben sentarse formando una ronda. La forma del círculo visibiliza a todos los participantes sin dejar afuera a ninguno de ellos. Delimita el mundo del diálogo y su pertenencia en el mismo. Lo ideal sería que fueran entre 10 y 15 quienes conformen el círculo. Como en varios casos los cursos tienen más de 15 alumnos, se ha propuesto formar dos círculos, uno dentro de otro. El docente presentará una serie de preguntas (nunca afirmaciones ni negaciones, solamente interrogantes o problemáticas) al círculo interno que brindará la discusión para desentrañar el sentido del texto, mientras que el externo, en silencio, hará la evaluación de los que están dentro. A cada evaluador se le asigna un participante de la discusión. Su tarea es observar a quien tienen enfrente y registrar en una rúbrica su desempeño en diferentes aspectos: los argumentos que presenta, la postura, cómo se dirige a sus compañeros, si lo hace con respeto, si relaciona con otros autores o con la realidad, si pone ejemplos, si no habla, si escucha, etc. Su tarea es analítica y crítica. Al finalizar la discusión, cada evaluador le hace una devolución respetuosa a su compañero y le coloca una nota. El método propone una revisión de la evaluación tradicional. Se pone en práctica: la autoevaluación y la evaluación entre pares. En la misma le aconseja en qué puede mejorar y lo felicita en lo que se destacó. La evaluación consume la

experiencia del diálogo presentando nuevos retos, nuevos desafíos a trabajar a partir de la experiencia colaborativa. Favorece el autoconocimiento en lo intelectual y lo social. La evaluación es integral, no de contenido. Cómo ha sido el filosofar y cómo lo ha socializado con los otros. Luego de la evaluación, el profesor se queda con las grillas y considera la nota final.

## El preguntar filosófico

Si bien ese es el itinerario de la práctica, el interés de esta ponencia radica en resaltar cómo el preguntar filosófico renueva las prácticas pedagógicas. Es interesante sobre todo implementarlo en filosofía, se trata de algo que nos pertenece, pues se trata de preguntar ¿Por qué preguntar? Al pensar esto traemos a colación una cita de una persona que, como gran maestro, despertó en varios la vocación por la filosofía, Miguel Verstraete:

El hombre [...] Así, por mero gusto, pre-gunta... derivado del latín *per conto*, que tiene que ver, a su vez, con *contus*; es decir, gancho o pica. Preguntar significa, entonces, avanzar por un ámbito... ir a través de él (*per*) prendiéndose con el gancho o sosteniéndose con la pica. Así, por mero gusto, el filósofo cual alpinista, va escalando pica tras pica, por la escarpada ladera de las cosas y de los hechos, de la vida y del ser. De ese modo, en ese escalar el alpinista va conquistando paso tras paso, pica tras pica, la majestuosidad de la montaña como una conquista sobre sí mismo. [...] Lo que parecía ingenuo y mera curiosidad es, ahora, serio y trágico. Filosofar significa esforzarse en la victoria de sí mismo sobre sí mismo en el dominio de las cosas y de los

hechos [...], en la experiencia vital de la sabiduría. [...] el hombre pregunta y se enfrenta consigo mismo: una lucha interna y se pone en juego la vida misma y el drama del ser" (1993, p. 27).

Con la pregunta se pone en movimiento la actividad del *lógos*. Platón en el *Menón*, expresa un poco esta experiencia: Menón le dice a Sócrates que había oído decir, antes de encontrarlo, que no hacía otra cosa sino plantearse dudas y dificultades que generaban en los demás el replantearse esos mismos cuestionamientos. Dos características de las preguntas planteadas por el maestro de Platón son la "refutación" y la "ironía" (εἰρωνεία [*ironéia*]) para lograr en su interlocutor una *katarsis*: es decir, una purificación mediante el *gnóthi seautón*, ya que no hacerlo implicaría no superar jamás el estado del no-saber. Es necesaria la eliminación de lo supuesto para generar el ejercicio del pensamiento, de modo contrario permaneceremos en la ceguera. Sólo superando la ignorancia se da lugar al saber mediante la mayéutica, que inquieta al alma. Al respecto dice Menon a Sócrates:

Si me permites una broma, te diré que, tanto por tu aspecto cuanto por otros respetos, me pareces muy semejante a ese chato pez marino llamado torpedo. Pues entorpece súbitamente a quien se le acerca y lo toca; y tú me parece que ahora has producido en mí algo semejante. Verdaderamente, se me han entorpecido el alma y la boca, y no sé ya qué responderte (Platón, 1987, p. 299).

"La calidad del aprendizaje que se logra en los círculos

está enraizado en el tipo de preguntas que se hacen” (Montini, 2021, p. 61). En un aula socrática se presentan tres grados de preguntas: 1) de percepción, 2) de abstracción y 3) de expresión y asimilación. Las preguntas de inicio son de Percepción: ¿de qué habla el autor?, ¿qué observamos en la obra?, ¿cuál es la frase clave?, ¿qué otro título podría llevar este texto?, etc. El docente debe participar lo menos posible de la discusión, sólo interviene en un segundo nivel con preguntas de Abstracción para orientar, ordenar y ahondar la discusión. Pero siempre preguntando: ¿están de acuerdo con lo que dice?, ¿podrías dar un ejemplo?, ¿estás diciendo que...?, ¿cuál es la pregunta que tratas de responder?, ¿siempre sucede así?, ¿qué pasaría si...?, ¿hay otras alternativas?, ¿cuál es el otro argumento?, ¿qué consecuencias trae?, ¿por qué habré hecho esa pregunta inicial? Finalmente se propone una última pregunta de cierre o expresión: ¿es verdad lo que plantea el autor?, ¿qué ha llamado más tu atención?, ¿qué enseñanza te deja?, ¿por qué leemos esta obra? etc.

Los niveles de cuestionamiento permiten desplegar diferentes modos de filosofar: preguntar, descubrir, dudar, cuestionar, criticar, sospechar, analizar, comparar perspectivas, enfrentarlas o vincularlas. Todo el desarrollo del aula socrática apunta a la propia vida, por eso es tan importante la pregunta final: ¿cómo se vincula lo teórico con lo práctico, con las propias vivencias? Repensar las propias circunstancias, lo cotidiano, repensar el contexto para poder transformarlo y transformarse.

## La verdad en el aula socrática: *alétheia* desde el nosotros

A esta altura podríamos plantear ¿Qué pasa con la verdad? *Quid est veritas?* El círculo socrático demuestra que la verdad no es una propiedad individualista. No se trata de un debate, sino de un diálogo. En este sentido la verdad no se asume de manera dogmática, sino dialécticamente. Es mediante la interpretación comunitaria que se *des-vela*. En este sentido la verdad es entendida como *a-létheia*, donde nadie es dueño de la misma, sino un *des-cubridor* mediante la indagación que hace valer el famoso *sapere aude*.

El filosofar socrático es un συμφιλοσοφεῖν [*symfilosoféin*]: filosofar con... o *cofilosofar*. Es interesante resaltar, que esta práctica original y originaria de la filosofía es tan natural al ser humano que no se reduce a la filosofía griega. Nos es natural nuestro ser social y político. Ya lo decía Aristóteles. Por tal razón podemos afirmar que este carácter comunitario lo encontramos también en las experiencias filosóficas de los pueblos latinoamericanos. Un ejemplo es la filosofía TIK de los tojolabales, donde toda indagación siempre aborda e implica un nosotros<sup>3</sup>. De tal modo, volver a esta práctica no es para nada una ocasión de enajenamiento, sino todo lo contrario: una vuelta al sí-mismo, a la identidad y a la afirmación del propio ser.

---

3 Cf. Lenkersdorf, C. (2005) *Filosofar en clave tojolabal*. Editorial Miguel Ángel Porrúa.

## Reflexiones finales

Podemos afirmar que los círculos socráticos resultan una práctica filosófica que además de enriquecedora en todos los aspectos mencionados, puede ampliarse a todas las edades y áreas. Esto es así porque la pregunta es algo que caracteriza al ser humano. Todos desean por naturaleza saber, la filosofía es la actividad que de algún modo nos humaniza. Desde pequeños se nos despierta la curiosidad de los infinitos “por qué”. El método socrático es una práctica que la encontramos tanto en la antigua Grecia, como en los encuentros amicales de Agustín de Hipona en Casiciaco, como también a veces en el kiosco de la esquina. Comprende a la verdad como *a-letheia*. La verdad en este sentido no se reduce a una perspectiva que busca imponerse sobre otras. Si no que se *des-cubre* comunitariamente, en el encuentro dialógico no sólo con los demás participantes, sino también con los grandes pensadores. Nos pone en contacto con obras valiosas, y supera el uso de manuales y adaptaciones. Se da la oportunidad de no despreciar las capacidades intelectuales de los educandos, quienes por cierto manifiestan un entusiasmo a la hora aprender con un aula socrática. Me gustaría cerrar con una anécdota: en una ocasión a mis alumnos de 14 años les hice estudiar una de las bucólicas de Virgilio. Sí, leyeron a Virgilio con 14 años. Cuando llegó la hora del seminario socrático, a medida que ingresaban al aula no dejaban de decirme asustados, preocupados: “profe, es redifícil”, “no entendí nada”, “nos va a ir remal”. Reparemos: alma inquieta; reconocimiento de su ignorancia. Tranquilos van a ver que lo van a trabajar bien. Lo interesante se dio

después. Yo sólo pregunté y fue impresionante cómo pensando el texto, discutiendo los diferentes puntos de vista, llegaron a las conclusiones generales que los expertos tenían sobre esa égloga. Es muy gratificante para un docente ver esa alegría, es mueca en la sonrisa que se le escapa al alumno cuando entiende y celebra una conquista. Terminó con las palabras que una alumna me dijo a principio de año: “Profe, esto algo nuevo, nos está haciendo pensar”.

## Referencias

- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Editorial Gredos.
- Corominas, J. (1987) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Editorial Gredos.
- Lenkersdorf, C. (2005) *Filosofar en clave tojolabal*. Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Lewis, C. S. (2014) *La abolición del hombre*. Editorial Vórtice
- Ministerio de Educación de la Nación (2023) *Argentina en PISA digital 2022: informe de resultados* | 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina\\_en\\_pisa\\_digital\\_2022\\_vf.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_digital_2022_vf.pdf)
- Montini, V. (2021) *Sócrates en el aula. Cómo renovar las prácticas pedagógicas con Círculos Socráticos*. Escuelas Pías de Argentina.
- Platón (1987). *Menón* en *Diálogos II*. Editorial Gredos.
- Platón (1992). *Diálogos. República*. Editorial Gredos.
- Verstraete, M. (1993) *Descubrimiento del alma. Reflexiones sobre el itinerario del espíritu en busca de su plenitud*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo.



# PRÁCTICAS FILOSÓFICAS: DE LA FORMACIÓN DOCENTE A LAS EXPERIENCIAS ÁULICAS

María Cecilia Maliszewski

Colegio Niño Jesús de Praga Carcarañá (Argentina)

Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0006-1546-597X>

Soraya Tonsich

Escuela Normal Superior N° 2 de Rosario – Instituto Superior N° 5 Sede Carcarañá

Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0007-3937-0323>

“Lo filosófico es una trama, una red que atraviesa la realidad de los seres humanos, lo que hacemos y lo que dejamos de hacer, lo que decimos y lo que pensamos, seamos grandes o pequeños. La práctica filosófica es entonces un prolífico campo para desarrollar las posibilidades de los seres humanos. La filosofía no es un saber oscuro y difícil de alcanzar, sino que se encuentra vinculado a nuestra realidad y a lo que hacemos en la vida diaria” (Sumiacher y otros, 2017, p. 7).

Las prácticas filosóficas han sido definidas y exploradas desde diversos enfoques y contextos. Sumiacher (2017) afirma que “trabajar con prácticas filosóficas significa tocar, afectar, inspirar y revolucionar los principios con los que las personas operan en sus distintos contextos en el pensamiento, en el diálogo y en las acciones” (p. 7). Esta definición subraya

la capacidad transformadora de las prácticas filosóficas, caracterizada por la movilización, el encuentro, la interacción y el intercambio. Esta visión presenta la filosofía no como un saber inaccesible, sino como una actividad profundamente conectada con nuestra vida cotidiana y con el desarrollo de nuestras potencialidades humanas.

Esta dimensión práctica, en tanto cuerpo vivo de la filosofía, adquirió un especial sentido a partir de filósofos como Matthew Lipman en Estados Unidos desde los setenta, Gerd Achembach en Alemania desde los ochenta o Lou Marinoff en los Estados Unidos desde los noventa. Ellos, en distintos ámbitos y contextos, consideran que la filosofía puede impactar en la forma de vida y en las decisiones cotidianas de cualquier persona. Para ello, han creado múltiples metodologías, fundamentos teóricos y materiales, con el fin de destacar que la filosofía debe vincularse con una tarea educativa, interactiva y aplicada. Barrientos (2020), por su parte, resalta la capacidad de la filosofía para ofrecer nuevas perspectivas y transformar no sólo ideas, sino también a las personas en su totalidad, a través de una filosofía aplicada experiencial.

Entendemos que la filosofía como práctica, como acción, tienen el potencial de generar nuevos espacios y modos de relacionarnos con los contenidos, nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje. Como todo potencial requiere de corporalidades y voluntades, por ello en esta presentación, a modo de narrativa compartiremos algunas notas del proceso y alcance de un cambio curricular en el profesorado en filosofía en la provincia de Santa Fe y su proyección en el nivel secundario.

En la provincia de Santa Fe, el gran encuentro con las

prácticas filosóficas fue posible en el año 2009, gracias a una capacitación para formar coordinadores en filosofía con niños, a cargo de las profesoras Martha Vénnera y Rita Bonifacio, en el marco de proyecto de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Esta capacitación anual, estaba dirigida a estudiantes avanzados del profesorado y licenciatura en filosofía de esta universidad, y se hizo extensiva a maestros de nivel inicial, primario y docentes de ciencias de la educación. Se desarrolló durante los años 2009 y 2010 y brindaba una formación teórico-práctica en filosofía con niños.

El año 2011 fue signado por otro gran encuentro, cuando la ministra de Educación de la provincia de Santa Fe, Lic. Elida Rasino, convoca a las profesoras Vénnera y Bonifacio a diseñar un proyecto de filosofía con niños, con el objetivo de fortalecer la relación de los docentes y futuros docentes, con la filosofía.

La línea de capacitación tomaría el nombre de “Ronda de Palabras”, puesto que la práctica de la Filosofía con Niños se realiza en círculo. Se trataba [...] de trabajar con algo más propio de la filosofía y, también, de toda educación: el preguntar genuino, auténtico, movilizador, el preguntar profundo que es capaz de transformar a quien se vea involucrado (Shapiro, 2019, p. 49-50).

*Ronda de Palabra*, programa inaugurado oficialmente por la Resolución Ministerial 1655/11, como una capacitación situada en las escuelas primarias la provincia de Santa Fe. Fue un escenario experiencial potente que se extendió desde el 2011 hasta el 2015. Los integrantes del equipo capacitador se

constituyeron en referentes en distintos niveles educativos de la provincia de Santa Fe, creando cursos en la formación docente, como los UDI/ECO de “Filosofía con Niños” en los profesorados de Nivel Primario, profesorado de Filosofía, desarrollando algunos, carrera de investigación en filosofía con niños, interviniendo activamente en cambios curriculares, y en la creación de prácticas filosóficas, como así también en la constitución centros de estudios e investigación en prácticas filosóficas.

Durante los años 2014-2016, se realizó un proceso de cambio curricular para los profesorados en enseñanza secundaria de Filosofía de la Provincia de Santa Fe, en el que logramos algunos espacios para las prácticas filosóficas y articulación de descriptores, que posibilitan a los futuros estudiantes un encuentro temprano con la filosofía con niños, por ejemplo, en una unidad curricular opcional (UCO) en primer año, articulando en segundo año con descriptores en “Didáctica I” y en tercer año con una “Didáctica II” enfocada en la enseñanza de la construcción de la ciudadanía y derechos humanos, donde la comunidad de indagación emerge como dispositivo potente para democratizar el aula. Estas articulaciones se potencian con el diálogo entre los campos de formación general, trayecto de la práctica y formación específica que es uno de los objetivos del nuevo diseño, con la presencia de talleres integradores en los dos primeros años. Este diseño se aprueba con la resolución 425/17 y entró en vigencia en el año 2017. A continuación, compartimos el relato de Cecilia, quien realizó el profesorado en Filosofía con el nuevo diseño curricular, dando testimonio del impacto e imbricamiento de las prácticas filosóficas en su trabajo docente en el nivel secundario.

## Relato de experiencia, por Cecilia Maliszewski

Fui estudiante del profesorado en Filosofía, del Instituto Superior N° 5 de Carcarañá, Santa Fe, desde el año 2017 hasta el 2020. Puedo dar cuenta de mi recorrido, luego del cambio curricular acontecido, en el que las Prácticas filosóficas tuvieron un lugar preponderante en los años de la formación. Relataré mi experiencia a partir de este atravesamiento.

Mi encuentro con la filosofía fue a través de un taller filosófico que se dio en mi ciudad. Soy de Carcarañá, provincia de Santa Fe, Argentina, la cual se encuentra a 50 km de la ciudad de Rosario. Siendo psicóloga y profesora de psicología, ejercía como docente en el Colegio Niño Jesús de Praga de mi ciudad, que es mi institución de referencia. Allí doy clases a estudiantes de 5to año de dos modalidades, desde hace un poco más de quince años, hasta la actualidad. A partir de mi experiencia en dicho taller, es que un docente de la carrera de filosofía, me anima a que me inscriba. Así es que ingresé al profesorado de filosofía y allí conocí a la profesora Soraya Tonsich, quien era en ese momento una de mis docentes, hoy amiga y colega. Desde los espacios curriculares que ella abordaba comenzó a acercarnos al inagotable mundo de las prácticas filosóficas. Tuvimos un espacio específico optativo de Filosofía para/con niños en donde comenzamos a trabajar en comunidades de indagación (CI), con sus aportes teóricos, pero por sobre todo haciendo prácticas de CI y planificando las propias, en donde nuestros compañeros eran los participantes. Desde los espacios curriculares optativos y los talleres de formación docente fuimos elaborando el proyecto de círculos

de estudio, en la Biblioteca Popular Pablo Pizzurno, en donde las diversas prácticas filosóficas se ponían en juego hacia y con la comunidad. Desde las cátedras, se nos acompañaba en lo teórico y en la planificación de las mismas, con posteriores procesos de metacognición y producción escrita. Aprendimos, además, distintos momentos y actividades de la producción de un evento filosófico presencial: confección del *flyer*, difusión en los medios de comunicación y redes sociales. Como mencioné anteriormente, ya me desempeñaba como profesora de filosofía en una escuela secundaria, de modalidad privada, desde hacía 15 años aproximadamente, pues el profesorado en psicología me habilitaba a dictar clases de Filosofía y de Psicología. A partir de mi paso por el profesorado, se fue modificando el modo de abordar la materia, pero el giro realmente significativo viene de la mano de la dimensión de práctica filosófica que estaba impregnada en el diseño curricular. Es así que, mientras cursaba como estudiante, me encontraba a la vez planificando mis clases diarias con los aportes de las prácticas filosóficas, es decir que rápidamente ponía en acción y replicaba lo aprendido en las aulas de la escuela media. Por otro lado, considero importante destacar el impacto que esto trajo a la institución en la cual trabajo, en relación con los cambios que van siendo notorios en mis colegas y en los directivos de la institución. Las prácticas filosóficas se presentaron a la institución en algunos casos como proyectos, en otros casos como ejercicios, dinámicas, CI, talleres, que se ponen en juego en el espacio áulico cotidiano.

### **a. Filosofía con/para niños: comunidades de indagación de 5° año a 1° año de la escuela media (2019)**

Se llevaron adelante CI con estudiantes de 5° año durante varios meses, aprendiendo el rol de coordinador, diseñando planes de discusión, que llevaron a la práctica en primera instancia con sus propios compañeros, con el objetivo coordinar CI en las aulas de 1° año (ingresantes al ciclo de enseñanza media, jóvenes de trece años aproximadamente). Los estudiantes diseñaron el proyecto, con sus objetivos y criterios de evaluación.

#### **Objetivos a lograr con las CI en 1° año**

- Estimular la reflexión y habilitar la pregunta.
- Propiciar el diálogo en grupo.
- Estimular el pensamiento crítico y creativo.
- Fomentar el respeto hacia pensamientos diversos.
- Aprender a realizar preguntas y a escuchar la de los demás.
- Lograr que se identifiquen con algunas de las temáticas tratadas.

#### **Objetivos a lograr con las CI en 5° año**

- En dicho proyecto los estudiantes de 5° año de ambas modalidades, nos proponemos acercar la filosofía a los estudiantes de 1° año con el objetivo de mostrarles que existen herramientas que los ayudarán a pensar por sí mismos a fin de que puedan renovar creativamente la sociedad en la que viven y al mismo tiempo favorecer su propio pensamiento.
- Que seamos capaces de llevar adelante una comunidad de indagación, o sea haber aprendido a aplicar dichas herramientas.
- Exponer oralmente frente a una clase de estudiantes en donde se le mostrará por primera vez un acercamiento a la Filosofía desde la C.I.

Luego de dichas experiencias las resonancias fueron interesantísimas, tanto en los docentes de otras áreas que formaron parte de los encuentros en donde observaron que estudiantes que no participaban en sus clases habían logrado hacerlo activamente a partir de estos espacios de diálogo. También

repercusiones en los recreos, ya que los estudiantes de primer año quedaban dialogando con los más grandes, buscándolos como referentes para continuar los temas más allá de los encuentros. Fue expresado el deseo de muchos estudiantes, de tener filosofía antes del tiempo estipulado como espacio curricular propiamente dicho, el cual se da en 5to año, que es el último año del cursado de la escuela media.

Cabe destacar el rol preponderante de la institución escolar y el apoyo de los directivos para que estos proyectos institucionales pudieran ser llevados adelante.

### **b. Filosofía para/con niños: comunidad de indagación, Desde 5to año a Nivel Inicial (salas de 5 años)**

Este Proyecto en particular, se llevó adelante a partir de una modificación en el formato del programa Lipman, que denominamos formato ampliado. En esta oportunidad, el recurso fué un extracto del libro “El Principito” de Antoine Saint Exupéry, temática que los niños/as de Nivel Inicial ya estaban trabajando.

#### **Objetivos generales:**

- Propiciar un espacio de intercambio entre estudiantes que inician una trayectoria educativa (Nivel Inicial) junto a aquellos que la concluyen (5to año)
- Ser conscientes de la pertenencia institucional desde un Proyecto que los aúna a través de las Prácticas filosóficas.

#### **Objetivos a lograr con nivel inicial**

- Realizar un primer acercamiento a la filosofía a partir de la realización de una Comunidad de indagación.
- Incentivar el pensar con preguntas y desde las preguntas.
- Trabajar con habilidades del pensamiento como *hipotetizar* y *dar razones*
- Propiciar el diálogo en grupo.
- Fomentar el respeto hacia pensamientos diversos



- Estimular el pensamiento crítico y creativo
- Lograr que se identifiquen con algunas de las temáticas tratadas.

**Objetivos a lograr con 5° año:**

- Acercar la filosofía a los niños de Nivel inicial (5 años)
- Que sean capaces de llevar adelante una Comunidad de indagación, desde los diferentes roles (coordinador, registro, etc.)
- Que puedan aplicar en otros lo que ellos ejercitan en las clases desde la práctica filosófica.

**Modalidad**

Se llevará a cabo en una jornada, turno tarde. Participarán los estudiantes de 5to año, Modalidad Bachiller en Informática, que se ofrecieron en forma voluntaria. Se dividirán en tres grupos, de acuerdo a la cantidad de salas de 5 años. Cada grupo, cuenta previamente con diferentes roles asignados:

- un/a coordinador/a y un/a co-coordinador/a
- quien registra en forma escrita.
- quien registra en fotos y videos.
- quien registra en afiche para toda la comunidad.

Los estudiantes de 5° año ejercitaron durante el primer cuatrimestre habilidades de pensamiento filosóficas como: hipotetizar, dar razones, detectar supuestos, conceptualizar, entre otras. Además, aprendieron a realizar preguntas filosóficas y participaron en Comunidades de indagación. Desde este aprendizaje compartirán a los niños/as y con los/as niños/as de Nivel inicial, una actividad filosófica que durará 15 minutos aproximadamente en cada una de las salas.

**Evaluación nivel inicial**

**Figuro analógica:** Identificar sentimientos y emociones que vivenciaron durante la Comunidad, a partir de dibujos de rostros de niño/as (alegre, feliz, emocionado, triste, etc)

**Evaluación estudiantes de 5° año**

- Metacognición acerca del desempeño que tuvieron. ¿Qué hicimos? ¿Qué pudimos hacer? ¿Qué se logró y qué no? ¿Hay aspectos a mejorar?
- Metacognición acerca del sentir subjetivo que el Proyecto les dejó.
- Indagar y analizar las competencias y habilidades que los niños de Nivel Inicial pusieron en juego, para que puedan reconocerlas y ser conscientes de lo aplicado.

**Evaluación general del proyecto**

- Evaluación escrita del docente responsable.
- Devolución escrita de los docentes del Nivel Inicial como partícipes de la Comunidad de indagación.

**Planificación**

- Lectura de texto. Extracto de “El Principito” de Antoine de Saint Exupery (los niños de Nivel inicial lo habían trabajado durante todo el año)

Consigna:

1) Vamos a pensar en hacer preguntas. Si hoy viniera el Principito a visitarnos, acá a la salita... ¿qué les gustaría preguntarle? ¿Qué quisieran saber de él?

2) Plan de discusión (tenerlo a mano para ayudar a pensar preguntas). Primero las que ellos hagan. Ejemplo: ¿Qué tono tiene tu voz? ¿A qué te gusta jugar? ¿Te gusta coleccionar mariposas? ¿Qué cosas te hacen reír? ¿Qué cosas te hacen llorar? ¿Quiénes son tus amigos? ¿A quién querés?

3) Elegir una entre todos. Si se complica el proceso, se le pide por ejemplo "al que nació en enero" o "al que la letra de su nombre empiece con A", que elija una y se va a trabajar en dos habilidades de pensamiento: hipotetizar y dar razones.

4) Hipotetizamos.

a) Ejemplo.

- ¿Qué cosas lo harán reír?

- Los chistes, los amigos, los corderos.

Damos razones

- ¿Por qué le harían reír los chistes? ¿por qué le harían reír los amigos?, etc

Hipotetizamos

b) Ejemplo: ¿Le gustará coleccionar mariposas?

Damos razones

Sí, no, ¿por qué?

5) Evaluación figura analógica

### c. Taller estoico

Otra vivencia que realizo en forma regular año tras año, es el taller de filosofía estoica. Referenciando en José Barrientos Rastrojos, el filósofo práctico sevillano que trabaja entre otras prácticas, en talleres desde su filosofía aplicada experiencial. Con algunas modificaciones tomé como recurso para trabajar el estoicismo el ejercicio de enhebrar una aguja. Algunos de los interrogantes que guiaron el proceso: ¿Qué me ocurre al enhebrar una aguja? ¿Qué percibo? ¿Cómo reacciono ante mis limitaciones y frustraciones? ¿Reconozco las mismas sensaciones en otras actividades? ¿Sigo los mismos patrones? Hago

acá un guiño con el trabajo de Ran Lahav y su trabajo en la toma de conciencia de los patrones que se repiten en nuestras conductas.

A su vez, esto deriva en un trabajo con las escuelas heleenísticas, en donde el trabajo final de síntesis es que por grupos confeccionan afiches, tomando una de las escuelas por grupo, con la consigna ¿Qué nos enseñan estas escuelas hoy? ¿Dónde vemos imágenes y símbolos de estas escuelas en nuestros días? Epicúreos, estoicos, cínicos y escépticos.

#### **d. Caminatas filosóficas**

Caminatas filosóficas por algunas calles de la ciudad. Este proyecto se lleva a cabo todos los años, a mediados del mes de octubre. Se realizan diferentes paradas, desde la salida de la escuela, pasando por el centro cívico de la ciudad, la iglesia, el museo, la plaza, entre otras paradas elegidas de acuerdo con el contexto y planificación. Al llegar a algún lugar de descanso hacia el final del recorrido, se realizan actividades sensoperceptivas, reflexivas, etc.

#### **e. Estética**

Trabajar la rama estética desde preguntarnos qué veo, qué percibo. A partir de imágenes de obras de arte se propone diferenciar el describir lo que se ve de lo que se interpreta. Cambiar el nombre de la obra, explorar lo que vivenciamos a partir de diferentes melodías que acompañan la observación, inferir e hipotetizar el antes y el después de la obra, trabajar acerca de si el observador completa, desarma, reafirma la obra, etc.

## **f. Filosofía oriental**

Como proyecto anual junto a otro espacio curricular, “Orientación en contextos laborales”, se invita a un/una instructor/a de yoga para dar una clase especial vivenciando los beneficios para nuestra salud integral. En una oportunidad, a través de una plataforma virtual un colega y amigo experto, nos dio una clase práctica de artes marciales relacionándolo con contenidos de la filosofía oriental.

Trabajar la mayéutica socrática, ejercitándose a partir de herramientas que nos brinda la Consultoría filosófica, realizando ejercicios de auto consultorías para el autoconocimiento, el trabajar con habilidades de traducción, ejemplificación, relación de contenidos con elementos que nos rodean en nuestra cotidianidad, habilitar el espacio para aprender a preguntar, conceptualizar, definir, problematizar, son herramientas que acompañan mi quehacer y mi ser docente. Fui incorporando también actividades de inicio en las clases que pueden ser pequeños ejercicios prácticos, para después invitarlos a pensar qué relación tienen con los contenidos que damos en clases. Al final de cada clase se realiza siempre la metacognición: ¿Para qué? ¿Qué tienen que ver las actividades planteadas con los contenidos dados? Y trabajo con los diferentes aspectos a evaluar de la clase, entre otros, los aspectos emocionales ¿Cómo me sentí hoy? Con movimientos de los dedos o brazos, o figuro analógica evaluar diferentes aspectos que me propongo como objetivo.

Con este relato de experiencia, deseo inspirar a docentes para que consideren la importancia de la formación docente. El cambio que a partir de mi formación pude ir realizando en

las aulas se ha visto enriquecido desde mi encuentro con las prácticas filosóficas.

## **A modo de conclusión**

Practicar la filosofía con pretensiones educativas implica más que la simple transmisión de conocimientos; es un proceso dinámico y reflexivo que invita a la introspección y a la interacción con los contextos educativos. La filosofía, lejos de ser un saber inaccesible, se presenta como una práctica viva y cotidiana, capaz de transformar tanto ideas como personas a través de experiencias concretas en el aula.

La implementación de prácticas filosóficas en la educación en la provincia de Santa Fe ha demostrado que la filosofía puede ser un medio poderoso para fomentar el pensamiento crítico, el diálogo y la reflexión en los estudiantes desde niveles iniciales hasta la educación secundaria. Estas prácticas, al ser incorporadas en los currículos de formación docente, no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también preparan a los futuros docentes para emplear herramientas filosóficas en su práctica diaria, promoviendo una educación más integral y humanista.

Las experiencias compartidas evidencian el impacto positivo de estas prácticas en el ámbito escolar, resaltando la capacidad de la filosofía para generar espacios de diálogo y reflexión, y para motivar a los estudiantes a participar activamente en su proceso de aprendizaje. Esta interacción no solo mejora la comprensión de los contenidos, sino que también fortalece la capacidad de los estudiantes para pensar de manera autónoma y creativa.

La práctica filosófica en la educación no solo tiene el potencial de transformar el ámbito académico, sino también de contribuir al desarrollo integral de los individuos, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida con una mente abierta y reflexiva. La experiencia en Santa Fe es un testimonio del poder transformador de la filosofía cuando se integra de manera efectiva en los procesos educativos.

## Referencias

- Barrientos Rastrojo, J. (2020). *Filosofía aplicada experiencial*. Plaza&Valdés.
- Brenifier, O. (2007). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Diálogos.
- Shapiro, C. (2019). Ronda de palabras. En De la Fuente, L. Morales, L. (comp.). *Hacer filosofía para y con niños en Argentina: ideas, tareas y experiencias*. Universidad Nacional del Sur y Secretaría General de Cultura.
- Sumiacher, D., González M. P., Enriquez Olvera, A. y otros (2017). *30 Actividades con la práctica filosófica*. CECAPFI.
- UNESCO (2007). *La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y perspectivas para el futuro*.

# LA FILOSOFÍA EN LAS PRÁCTICAS FILOSÓFICAS: ENTRE LA ACADEMIA Y LA EXPERIENCIA

**Anibal Exequiel Montaña**

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0009-4819-8101>

**Antonella Sessa**

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0006-3514-2879>

## Introducción

**P**ara este ensayo, contemplando la opinión media de las personas sobre la filosofía, las cuáles creen que el filosofar es exclusivamente lectura y pensamiento alejado de la realidad, nos proponemos el análisis crítico de dos formas de enseñanza en el ámbito educativo secundario. Por un lado, lo que consideramos metodología tradicional; por otro lado, lo que actualmente se considera como las prácticas filosóficas. En simultáneo, intentaremos problematizar las posibilidades y ventajas que nos presentan estas metodologías para el aprendizaje de la filosofía, teniendo siempre presente que esta disciplina muchas veces es difícil de enseñar sin salir de la enseñanza cronológica y básica.

Presentaremos un análisis crítico y analítico de estas formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje sirviéndonos de un estudio sobre el triángulo didáctico y de sus actores para problematizarlos individualmente en su relación. De esta forma podremos visualizar y comprender sus formas de enseñar y, al fin y al cabo, sus formas de entender a la filosofía. Proceder analíticamente para comprender cómo la didáctica de la filosofía afecta a cada actor en cada metodología.

Sin embargo, contemplando lo anteriormente dicho, problematizamos ambos extremos para no caer en lo que se podría considerar algo meramente experiencial y sin contenido filosófico o en algo puramente conceptual y cronológico. Por tanto, teniendo en cuenta ambas posturas y sus ventajas y desventajas -la rigurosidad académica del método tradicional y la valorización del otro y su experiencia de las prácticas filosóficas- nos centramos en la postura intermedia. La enseñanza de la filosofía en el nivel secundario debe poder usar esa experiencia del estudiante para llegar a los contenidos enseñados y que puedan ser interiorizados, revalorizados y apropiados.

Para lograr este medio entre ambos extremos, en este ensayo, consideramos que en el ámbito de la educación secundaria *las aulas socráticas* son el método que sirve a nuestro fin. Este es un estilo pedagógico utilizado para fomentar el pensamiento crítico, una educación reflexiva y el respeto por quien piensa diferente sin perder la posibilidad de aprender filosofía y a filosofar. Esta herramienta dentro de la metodología de las prácticas filosóficas podría recoger en sí las ventajas que ambos extremos poseen. Por esto, revisaremos



críticamente las condiciones y posibilidades que esta necesita en base al triángulo didáctico y la consideración de lo que es filosofía y filosofar.

## **1. Metodología tradicional**

En esta sección, como en la siguiente, nuestra intención ronda en hacer un análisis de cada metodología mencionada anteriormente. Pensamos que para poder comprender mejor cada una de ellas es necesario analizar su funcionamiento y cómo cada actor cumple una función dentro de lo que se entiende como el triángulo didáctico. Por lo tanto, a continuación, veremos cómo es el papel del docente, el papel del alumno y el papel que juega el conocimiento. Entendemos estos elementos no de una forma analítica en la realidad, aunque para una mejor comprensión lo veremos de una forma segmentada.

### **1.1 Docente**

Para poder comprender la figura de este actor del proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje, nos realizamos varias preguntas: ¿Qué entiende por filosofía cuando enseña? ¿Quién es en este proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué es lo que le da más importancia a la hora de preparar sus clases? ¿Qué es lo que él sabe y cómo esto determina su forma de ver la enseñanza? Esto más que una crítica, como mencionamos, es un análisis interpretativo para poder comprender cómo el docente ve la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía y qué es lo que quiere lograr cuando está en la escuela. Ahora intentaremos responder a alguno de estos cuestionamientos.

En esta metodología el docente ve, en el proceso de enseñanza, una prioridad de los contenidos y no de los saberes significativos. En sí ve la enseñanza como una profesionalización en un ámbito del saber, en este caso el de la filosofía. Hay una rigurosidad académica respecto a las conceptualizaciones y teorías filosóficas que el profesor o docente intenta enseñar. La intención del docente, en este caso, es la de repetición fiel y la de reproducción de la filosofía.

Continuando con los contenidos enseñados por el docente o elegidos por él, entendemos que tienen su origen y su justificación. Su elección y programación demuestra la forma en que el profesor entiende a la filosofía o, en todo caso, como entiende a la enseñanza de la misma. Principalmente, en la mayoría de los cursos medios de filosofía, ésta es enseñada por etapas. Vemos como hay elección de determinados autores que resaltan en cada etapa de la historia o que su pensamiento fue tal que marcó cierto hito histórico en determinado espacio temporal. Esta forma, no es algo casual o contingente que sucede, es la programación universitaria. Es como cualquier filósofo o profesor de filosofía aprende.

Por esto, es que cuando un docente programa o planifica sus clases anualmente, lo que hace es manifestar su enseñanza universitaria de una manera más simplificada. Viendo el contenido del docente, nos animamos a responder la pregunta sobre la identidad del docente. ¿Quién es el docente? ¿Qué representa el docente? ¿En qué lugar se encuentra el docente respecto al alumno? En base a estas preguntas podemos comenzar afirmando que en este método hay una jerarquía demasiado delimitada entre el que enseña y el que aprende. En este caso,

centrándonos en la primera, el docente, aparece en la cima de una estructura que va del saber al no-saber.

La figura del profesor en esta metodología aparece de dos formas principalmente: el erudito o el mediador. En el caso de ser el primero, el erudito es el que posee el saber completo de lo que enseña y no acepta réplicas o no genera diálogo, posibilitando una comprensión mejor de los temas y una apropiación. En el segundo caso, el docente suele ser el elemento de comprensión, él es el que comprende a los verdaderos filósofos y genera simplificaciones, siempre respetando la intención de los autores. En este caso, según Cerletti (2005), el mediador cumple la función de que los alumnos se vuelvan filósofos (p. 2).

## 1.2 Alumnos

Siguiendo el triángulo didáctico, es el turno de que pensemos y analicemos al otro elemento clave, los alumnos. De la misma forma que con el docente, los alumnos tienen una forma de comportarse y ser en esta metodología que directamente les afecta cómo los actores, a nuestro modo de ver, más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto, es necesario pensarlos como elementos activos dentro de la metodología tradicional, aunque muchas veces se niegue su participación. ¿Quiénes son o donde se encuentran? ¿Cómo reciben y procesan los nuevos contenidos (que como ya vimos, son muy estructurados y rígidos)? Además, algo que surge en la reflexión de estos actores, ¿cómo es la relación entre ellos?

¿Quiénes son los alumnos? En este proceso, los alumnos son los que aprenden, ellos no enseñan. Se podría llegar a decir que, en la metodología tradicional, ellos son el ámbito

del no-saber, de lo vulgar. Por esto, en la didáctica tradicional, ellos se encuentran al fondo de la jerarquía. Solo aprenden conocimientos significativos para la sociedad en la que se encuentran, sin cuestionar.

Memoria y repetición, así reciben y procesan los contenidos por aprender. La facultad cognoscitiva más trabajada en el nivel medio tradicional, es la memoria. Esto surge porque los alumnos muchas veces no son incluidos ni consultados sobre lo que desean conocer. Esta falta de deseo del alumnado en los programas escolares hace que no se interesen completamente en aprender. Por consiguiente, recurren a la memorización, repetición y próximo olvido de los contenidos.

En esta forma de ver el aprendizaje, como solo repetición y memorización surge una jerarquía interna entre el alumnado. Por un lado, nos encontramos con el alumno participativo, que tiene muchas capacidades para la repetición sin la necesidad de que le interese el tema por completo y, por otro lado, al alumno que le cuesta mucho más aprender sin la interiorización del contenido. A este último el proceso de aprendizaje se le vuelve más tedioso y le lleva más tiempo. Este debe comprender los saberes más allá de la memorización y generar, por su cuenta, la apropiación del mismo. Por lo general, el primer tipo de alumno es el que más participa y genera una conexión más directa con los contenidos sin la necesidad de mediarlos o interiorizarlos.

### **1.3 Conocimiento o saberes**

En torno a los saberes nos surgen tres preguntas específicas que intentaremos responder: ¿a qué nos referimos cuando

decimos que es cronológico y lineal?, ¿qué es lo que prima en él? y, por último, ¿cómo se relaciona con su contexto y con el presente?

Cronológico y lineal son dos características fundamentales de la forma de enseñanza tradicional. Se enseña a través de la historia de la filosofía pasando por la antigüedad, la medievallidad, la modernidad, para recién ahí llegar a los problemas actuales. Esto si es que los tiempos institucionales lo permiten.

En esta metodología el conocimiento se mueve entre contenidos y autores. Tiene una primacía sobre la repetición o reproducción de lo que otros ya dijeron y un respeto a la fidelidad de las fuentes. Lo que no está teorizado no tiene posibilidad de ser pensado, mucho menos enseñado. En cierto sentido se mantiene una formación más centrada en los saberes socialmente productivos y no en los saberes significativos para el aprendiz.

Según Cerletti, “parecería que siempre prima el temor, la creencia de que en el ‘afuera’ siempre hay algo malo que no se sabe cómo manejar y, en consecuencia, se lo excluye” (2005, p. 9). Esta exclusión de la que habla Cerletti la podemos referenciar con la exclusión de los contextos educativos y el presente. Esta forma de enseñar marca una distancia, un cierto encerramiento en un aula amoral, apolítica, apblemática. Esto genera cierto desapego de lo que se enseña con la realidad general y con la realidad misma de los estudiantes, provocando desconexión entre los alumnos y los contenidos o saberes. Esta metodología surge por la estatización y universalización de los saberes y conocimientos y, a la vez, la negación de lo nuevo y la contingencia.

#### **1.4 Relación del triángulo didáctico**

En este apartado observaremos la relación entre los tres elementos del triángulo didáctico destacando cuatro puntos: la jerarquía del docente y el alumno, la relación del alumno con el conocimiento, la reproducción o producción de la filosofía y la relación del conocimiento o los saberes con los contextos estudiantiles y la interpretación docente.

Respecto del primer punto, tenemos en la cima a un docente erudito o mediador y en la base a un alumno que no sabe y debe aprender. Esta forma de aprender marca una grieta entre ambos actores, la cual Silvia Obiols (2009) logra explicar. La autora nos menciona que a pesar de que los docentes o los adultos quisieran enseñarles saberes que les sirvan para vivir en sociedad, los jóvenes o los estudiantes ya manejan otros códigos, hablaban otro idioma (p. 354). También al seguir marcando esta jerarquía y no darles su lugar a los alumnos en la construcción del conocimiento y en la formación de los programas de estudios se acrecienta la grieta, generando otros problemas.

En la relación del alumno con el conocimiento se niega la subjetividad marcando un distanciamiento entre la persona y los contenidos a aprender. Esto genera la memorización y repetición, formas de estudio que lo único que producen son alumnos responsables, pero desinteresados. El estudiante solo se apropia de lo que conoce y de lo que siente que le sirve o le asombra. Estos contenidos impuestos por personas que ya no se mueven en sus códigos o en sus lenguajes ya no generan aprendizajes productivos y, mucho menos, significativos.

Cerletti (2005) nos menciona que esta contraposición entre reproducción-producción deja a la didáctica de la filosofía sólo como técnicas de transposición de cuestiones filosóficas para que sean más fáciles de comprender (p. 2). En este sentido, la metodología tradicional mantiene esta división de tareas según el ámbito. La secundaria, por lo tanto, es el lugar en el que solo se reproduce la filosofía, negando la posibilidad de alguna producción propia. Prioriza la profesionalización, la profundización y el desarrollo conceptual a la actitud filosófica de cuestionar, dudar y asombrarse.

En el último punto es, a nuestro ver, donde se nota con más énfasis la relación tradicional entre los tres elementos del triángulo. Por un lado, el docente en este caso selecciona temas cronológicamente y más relevantes de cada edad histórica para marcar una linealidad progresiva a la actualidad. Además, respeta lo que a su criterio es lo más importante de ese contenido. Sigue manteniendo una fidelidad y respeto por las fuentes, enseña tal cual lo que el pensador dijo en su momento. Muchas veces sin explicitar por qué lo dijo o en qué contexto fue necesario decir o pensar eso.

Por otro lado, el alumno, escucha temas que no eligió o escucha respuestas a cuestiones que él nunca se preguntó. Pero no se las pregunto, no porque no fueran elementales o trascendentales, no se las pregunto porque no son su presente, no son cuestiones que muchas veces se presentan de la misma forma en su vida diaria. Por esto, es que el conocimiento se presenta encerrado en el aula. El docente, al enseñar cierto contenido, excluye (por tiempo, por no fatigar, etc.) la contextualización, enseña contenidos desconectados de su propia historia. En esta

metodología lo que se mantiene es la desconexión. Cada actor o elemento del triángulo didáctico está fragmentado, son tres elementos que no están totalmente interrelacionados.

## 2. Didáctica de las prácticas filosóficas

En este apartado vamos a pormenorizar el método que consideramos más importante por su modo, estrategia y finalidad, ya que consideramos a la enseñanza de la filosofía como algo que va y debe ir más allá de la mera transmisión de conceptos abstractos. Porque estamos convencidos que enseñar filosofía implica cultivar en los estudiantes la habilidad de pensar críticamente y de cuestionar las ideas preconcebidas.

Dentro de las prácticas filosóficas, encontramos la modalidad de *aula o Seminario Socrático* cuya metodología se erige como una herramienta poderosa para promover la reflexión profunda y la *construcción del conocimiento*, ya que esta modalidad propone la construcción intersubjetiva de saberes que circulan entre el docente y el estudiante. Es decir que, en un *aula socrática*, la relación en el triángulo didáctico; docente-saber-estudiante, se produce de manera horizontal generando un mayor interés en el aprendizaje e interiorización de esos conceptos abstractos filosóficos.

Este enfoque tiene el poder de fomentar la autonomía intelectual de los estudiantes alentándolos a cuestionar y reflexionar sobre temas filosóficos. Además, promueve habilidades cognitivas como el razonamiento lógico, la argumentación y la toma de decisiones. Tenemos en claro que cada parte de



este triángulo didáctico cumple un rol específico e importante que es necesario abordar individualmente para lograr una conclusión más abarcadora.

## 2.1 Docente

¿Cuál es el rol del docente en un aula o seminario socrático? “Lo primero que debe responder un profesor de filosofía –o al menos plantearse el interrogante con todo rigor– es qué significa para él enseñar filosofía” (Cerletti, 2005, p. 13). ¿Por qué es importante responder esta pregunta? Pues, creemos que al formularla nos lleva directo al problema metodológico de la didáctica de la filosofía, en especial al rol docente como partícipe necesario en la formación filosófica.

Desde una perspectiva de las prácticas filosóficas, hemos afirmado la tesis de que la estructura docente-contenido/saber-estudiante tiene forma horizontal y no vertical como sí sucede en la metodología tradicional de la educación. Esto significa que se asume al docente como un sujeto que adopta un papel de guía y facilitador en lugar de un mero transmisor o reproductor de conocimiento. En la pedagogía de Paulo Freire se expone que la función del docente está ligada a la problematización dialógica y transformadora que el mismo docente promueve entre los estudiantes. Así mismo, reconoce que quien cumple la función de educador, favorece la liberación del pensamiento en contraposición con aquello que llamamos didáctica tradicional o bien como Freire se refiere a la “educación bancaria” en su *Pedagogía del oprimido*. En este sentido, las metodologías que proponen las prácticas filosóficas en relación al rol del docente están relacionadas

a la creación de un ambiente seguro que permita a los estudiantes sentirse libres de poder expresar sus opiniones y cuestionar las ideas.

El docente como guía y facilitador interpela a sus estudiantes a través de preguntas abiertas que los encamina en búsqueda de su deseo propio, con conciencia y razonamiento. Es quien nos empuja a la experiencia de la libertad mediante la interpelación y despierta el propio deseo de ir en busca de ella, planteando preguntas desafiantes que estimulan la reflexión profunda.

Por último, creemos que una de las características más importantes del docente de un aula socrática es ser un modelo de pensamiento crítico que haga ejercicio de lo que Freire llama “silencio activo”, que “consiste en callar y escuchar, primero, para no presionar a nadie a que hable. Segundo, para poder intervenir ulteriormente no con la voz propia, sino con la voz del colectivo que ha hallado su palabra” (Freire, 2002, citado en Abud Jaso, 2023, p. 334). Es necesario expresar empatía hacia las perspectivas de los estudiantes y promover el respeto mutuo en las discusiones, asumiendo el papel de un facilitador del diálogo y la reflexión filosófica, guiando a los estudiantes hacia la construcción activa del conocimiento:

La principal responsabilidad de los educadores está, por tanto, en despertar el asombro en sus alumnos y de ahí gatillar la inquietud y el desafío por abordar la realidad circundante desde el pensamiento. Y el Aula Socrática, tan antigua y novedosa a la vez, surge como la forma más natural de hacerlo (Eyzaguirre et al. 2005, p. 5).

## 2.2. Estudiante

Los estudiantes en un aula socrática desempeñan un papel activo en la construcción del conocimiento, donde se requiere una predisposición a cuestionar sus propias creencias, pero también a escuchar con empatía y respeto las opiniones de los demás. En la actividad propia de la filosofía, filosofar, el estudiante asume la responsabilidad de atreverse a pensar, porque esto le permite relacionarse con el mundo y el conocimiento de una manera diferente a la que tenía antes de entender la filosofía. A su vez, la experiencia de la práctica desarrolla la habilidad de formular preguntas filosóficas y de presentar argumentos coherentes ya que en un aula socrática se convierte en un objetivo esencial.

Durante el diálogo, los estudiantes se involucran en discusiones reflexivas y profundas sobre temas filosóficos y éticos, donde aprenden a lidiar con la ambigüedad y la incertidumbre, ya que más importante que encontrar respuestas son las preguntas que quedan abiertas a la continuidad del pensamiento. Esta actitud de apertura a la exploración y la reflexión se traduce en un pensamiento crítico más sólido y en una comprensión más profunda de los temas.

El método socrático en el aula promueve la formación de una pequeña comunidad de aprendizaje, en la que cada estudiante contribuye al conocimiento colectivo desde su propia perspectiva. En este entorno, cada estudiante encuentra su lugar de pertenencia, ya que son sus opiniones, sus voces y sus ideas las que nutren el diálogo. Los estudiantes se escuchan mutuamente y cultivan una mayor confianza en sus habilidades individuales. Comienzan a superar el temor a expresarse

ante los demás y asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje. Además, desean que sus ideas sean consideradas y adopten un papel más activo en la construcción del conocimiento (Eyzaguirre et al., 2005). En este sentido, el proceso de aprendizaje se convierte en una colaboración en la que el docente actúa como guía, pero es la voz de los estudiantes la que influye en el aprendizaje de los demás.

Una de las características más importantes y a la vez más valiosas que, desde nuestra perspectiva tiene un aula socrática es que el diálogo favorece la conexión entre los conceptos filosóficos trabajados con los conocimientos previos y hasta con la experiencia subjetiva del estudiante. Esto beneficia el aprendizaje y la retención de nuevos contenidos:

En metodologías tales como la Práctica Socrática, el aprendizaje cooperativo, las discusiones y trabajos grupales, el nivel de retención de los alumnos se alza entre el 50 y 90%, mientras que en una actividad meramente receptiva son capaces de retener entre un 5 y 20% solamente (Eyzaguirre et al. 2005, p. 5).

En este sentido, podemos afirmar que las experiencias vitales de los estudiantes generan un mayor grado de retención, ya que se establece un vínculo emocional con lo aprendido y, por lo tanto, hay una mayor probabilidad que recuerden en el futuro los conceptos trabajados.

### **2.3 Conocimiento/saber**

Uno de los grandes problemas a la hora de enseñar filosofía está relacionado con el contenido de ese saber. Por un lado, hay todo un trabajo de organización de contenidos con

intenciones subjetivas del docente dispuesto a enseñar. Por otro lado, se encuentra aquello que el estudiante desea aprender. En el medio, hay un abismo entre lo que debe enseñar un docente y lo que el estudiante quiere aprender. Además, siguiendo a Cerletti (2005), el problema filosófico entre la producción y la reproducción filosófica se encuentra tirando de los extremos para meterse en las aulas.

En un aula socrática el conocimiento se construye de manera dinámica y colaborativa a medida que los estudiantes exploran en las preguntas que se generan en el diálogo mediante una pregunta disparadora de un texto preconcebido por el docente, que es quien guía, pero también quién decide sobre qué aspectos se va a trabajar. En el diálogo hay producción filosófica, por lo tanto, ya no podemos referirnos a ello como algo meramente academicista. Es decir, a partir de esta estrategia de producción, el estudiante generará nuevos significados que lo llevarán a pensar y habitar el mundo de otra manera. Entonces la filosofía habrá sido ese camino para aceptar o rechazar el mundo: “esforzarse por conservarlo o por transformarlo” (Abud Jaso, 2023, p. 331).

Pero, volviendo al diálogo sobre qué se dialoga en un aula socrática, si en la metodología tradicional hablamos de una visión cronológica de la historia de la filosofía, entonces ¿cuál será el contenido a enseñar en esta metodología? Nuestra posición está centrada en la perspectiva hermenéutica gadameriana que implica involucrarse en una conversación dialógica con la historia de la filosofía desde un enfoque diacrónico pero también sincrónico, donde se mantiene una interacción con las diversas perspectivas que conforman nuestro presente

y en especial con aquellas voces marginadas y excluidas en la sociedad, ya que la conciencia está mediada por la historia y nuestra comprensión se genera a partir de nuestra conexión con la tradición. Esto significa, que el diálogo en un aula socrática no debe excluir el contenido propiamente filosófico, como los conceptos abstractos que evolucionaron a través de la historia en un orden cronológico, sino que es a través de ellos que podremos generar la inquietud de preguntar, para que se desarrolle allí mismo el conocimiento.

El contenido del diálogo en un aula socrática debe llevarnos a conocer aquellas ideas que antes no conocíamos. y hablamos en plural porque creemos que el docente debe estar abierto a aquello que no conoce y es diferente para él. De lo contrario, el docente podría caer en el dogmatismo de sólo educar en lo que ya conoce. En este sentido la experiencia del diálogo en el aula debe evitar lo que Gadamer llama “experiencia fallida” (Abud Jaso, 2023), la cual consiste en un monólogo que busca instrumentalizar a los estudiantes para someterlos al servicio del docente y, vencer o convencer a los estudiantes para que profesen las mismas ideas que el docente (pp. 328-329). De esta manera, siguiendo a Abud Jaso (2023), el diálogo en el aula debe con-vencer en el sentido de producir juntos, estudiantes y docente, nuevas ideas en donde nadie sale derrotado, sino que se refuerza el discurso del otro (p. 330).

## **Reflexiones finales**

En relación a ambas metodologías encontramos dos dimensiones vinculadas a lo academicista y a lo experiencial.

Cuando hablamos de lo academestablecericista nos referimos a lo que Cerletti (2005) menciona como el universo de los filósofos profesionales, aquél lugar donde se produce filosofía separado de los legos filosóficos, los aprendices (p. 2). Y en este sentido, hemos mencionado que, a partir de la mirada de las prácticas filosóficas, más específicamente un aula socrática, la producción de la filosofía no puede ni debe centrarse en un mundo lejano, sino que debe bajar al aula con la guía del docente. Es decir, no podemos asumir de antemano que el estudiante se encuentra en un lugar de incapacidad y son los docentes quienes vienen a llenar de contenidos filosóficos. Pero tampoco podemos negar la importancia de lo académico en la enseñanza de la filosofía, de otro modo estaríamos cayendo en el error de un diálogo exclusivamente experiencial sin contenido filosófico.

Cuando hablamos de experiencia nos referimos a la relación que se produce entre los contenidos filosóficos con los vínculos emocionales y los saberes vividos. Como la mejor herramienta para la apropiación y la retención de los conocimientos nuevos. Sin caer en la sobreinterpretación de los textos basado solo en la experiencia vivida generando una separación entre saber y experiencia o una mala interpretación que limite el aprendizaje.

En torno a esto y como punto medio que logre la significativa relación bidireccional entre experiencia y academia, mencionaremos para concluir las condiciones y posibilidades que debe tener el desarrollo de un aula socrática. Priorizando cuatro puntos que deben ser respetados para lograr un buen proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas secundarias:

comunicación/diálogo, profesionalización del docente, contenido a enseñar y la experiencia de los alumnos.

Es necesario establecer una comunicación de existencia a existencia, la cual, como menciona Jaspers (1978), constituye el punto de origen de la Filosofía y lo que reúne en sí la duda, la admiración y las situaciones límites que inspiran el acto de filosofar (p. 22). Además, es primordial que el diálogo cumpla su función crítica ya que de otro modo se caería en el desierto de una conversación sin contenido filosófico basado en la mera experiencia. En otras palabras, el contenido filosófico debe entrelazarse con el diálogo histórico, mientras la experiencia lo enriquece. De esta manera, siguiendo a Cerletti (2005), podríamos afirmar que la profundidad de la reflexión, la especialización y el encuadre teórico no deben ser equiparados al de un especialista. Sin embargo, eso no los excluye de la filosofía y no los aleja de una experiencia y actitud filosófica (p. 6).

Finalmente, para un pleno desarrollo del aula socrática y cumplir con las expectativas antes mencionadas, es esencial la profesionalización docente como mediador entre el contenido y la experiencia de los estudiantes. En este sentido, el docente constantemente debe reflexionar sobre lo que implica para él enseñar filosofía. Para ello, concebimos la filosofía como una experiencia, como deseo, como sospecha, como una expectativa (Rochetti, 2019).



## Referencias

- Abud Jaso, J. J. (2023). Sócrates en el aula: La enseñanza de la filosofía como diálogo y crítica. Aitías, *Revista De Estudios Filosóficos Del Centro De Estudios Humanísticos De La UANL*, 3(6), 319–337. <https://doi.org/10.29105/aitas3.6-46>
- Cerletti, Alejandro (2005). Enseñar filosofía. De la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. En: *Novedades educativas*. Año 17. N° 169. Enero de 2005.
- Eyzaguirre, A., Hurtado, M., Merino, V., Orellana, P. (2003). *Manual para Seminario Socrático*. Fundación Gabriel & Mary Mustakis. Realizado por Escuela de Pedagogía Universidad de los Andes y Editorial Cuatro Vientos. Tomado de: <http://www.academiasocrates.com/socrates/manualSocrates.php>
- Jaspers, Karl. (1978). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Obiols, Silvia (2009). Jóvenes del siglo XXI aprendiendo filosofía. Una reflexión desde la psicología. En: Cerletti, Alejandro (Comp.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Eubeba.
- Rochetti, Cristina (2019). Entre Filosofía y Educación. Notas para pensar nuestras prácticas. En: Rochetti, Cristina (Comp.), *Filosofía, educación y subjetividad. Aprendizajes y prácticas situadas*. Qellqasqa.



# JUNTOS ELABORAMOS NUESTRA EVALUACIÓN ESCRITA

Iván Valda

Colegio Sagrado Corazón (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0003-6582-7607>

## La evaluación sobrepasando sus límites...

Cuando me invitaron a participar de las V Jornadas de Didáctica de la Filosofía y I de Prácticas Filosóficas “Entre saberes, prácticas y experiencias”, mi mente pasó por muchos temas posibles y se detuvo en la evaluación. Y este detenerse no es casual dado que, como docente que dialoga con otros docentes, puedo reconocer que muchas veces nos sorprendemos diciendo frases tales como: “presten atención, que esta es una pregunta de examen”, “atiendan que esto va en la prueba”, o la temida frase: “si no hacen silencio y atienden, la próxima clase tomo prueba escrita”. Seguramente que en el universo de decires tendremos otras tantas frases que, de un modo u otro, dan a la evaluación un poder y autoridad que la colocan más allá del espacio que le corresponde en el contexto de los elementos didácticos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el lado de nuestros alumnos, seguramente hemos oído cantidad de veces preguntas tales como: “¿este tema lo va a tomar?”, “en la prueba, ¿va a preguntar de la misma manera?”, “¿entra en la evaluación todo lo que dio?”. También pueden haber pedidos de súplicas como “¿puede pasar la prueba para la clase que viene?” o la promesa “si no nos toma la prueba, nos portamos bien, atendemos y no hablamos más”.

Podríamos desarrollar este diálogo sobre evaluación invocando miles de ejemplos y situaciones que se suceden en torno a la misma, todo lo que suscita la toma de una prueba y todo lo que moviliza en el interior de cada persona al momento de rendir un examen, y si bien la experiencia a compartir en este diálogo está dada en el nivel secundario, hay también vivencias en los otros niveles del sistema educativo que dan cuenta de las múltiples aristas que tiene para niños y grandes estar en situación de evaluación.

De lo poco dicho a este momento nos encontramos con la evaluación como instrumento de poder para:

- controlar la disciplina de la clase y lograr la atención de los alumnos,
- hacer foco en un punto de interés esencial en el tema que se desarrolla,
- lograr acuerdos temporales para la calma y dominio del grupo,  
... en fin, múltiples usos, pero fuera de los márgenes de lo que es la evaluación en sí.

A tal punto cobra fuerza la evaluación que tiene un estatus propio dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y queda posicionada con un apartado especial, casi como si no fuera parte de dicho proceso. Y esto es refrendado por la

normativa oficial que año a año introduce modificaciones, muchas veces acomodaticias, para que los alumnos lleguen a la ansiada aprobación y posterior promoción, al menos esto es así aquí en Mendoza.

## Una experiencia evaluativa

Dibujado este contexto paso a compartir la experiencia llevada a cabo este año 2023 con mis alumnos de 4° 4ª de la Escuela N° 4-025 “Los Corralitos”, en la materia Psicología, curso que corresponde a la orientación del Bachiller en Educación. Considerando dicha orientación es que entendí que podíamos trabajar en el diseño de prototipos evaluativos que comprendieran diversos tipos de ítems, por ejemplo:

- respuesta breve,
- de apareamiento,
- de completamiento de laguna,
- opción de la respuesta correcta,
- indicar verdadero o falso,
- completar esquemas,
- expresar gráficamente, etc.

Hicimos, con los alumnos, una primera experiencia de diseño y aplicación de evaluación y la misma fue satisfactoria tanto para ellos como para mí como docente; entonces decidí aplicar un formato y procedimiento similar en una instancia evaluativa de saberes más complejos para el cierre de la primera etapa del año. Los alumnos se dividieron en grupos espontáneos de trabajo y, dados los saberes que serían evaluados, siguieron estos pasos:

Elaboración de propuestas de evaluación en grupos de alumnos. La consigna para esta fase fue: preparar una evaluación modelo de 30 o 40 ítems, donde cada ítem representa un punto considerando los distintos tipos de preguntas que hemos estudiado.

Presentación de las propuestas diseñadas a los compañeros del curso. Cada grupo hizo ver las dificultades y bondades de la evaluación que planteaba, podían interactuar con los compañeros y evacuar dudas de los mismos.

Armado del diseño de la evaluación. Esta tarea corrió por mi cuenta, como docente de la materia, planteando las consignas con claridad y buscando que en la evaluación los ítems atendieran a la conceptualización, aplicación y elaboración personal.

Administración de la prueba a los alumnos. El día acordado cada alumno recibió el diseño de prueba impreso para resolver de modo individual.

Precorrección de las evaluaciones entre los alumnos del curso intercambiando la prueba. Esta corrección se realiza en lápiz y el docente da la pauta de la respuesta correcta. (Cada alumno que corrige coloca su nombre en la evaluación que corrige).

Revisión y colocación de la nota final por parte del docente. Conforme la cantidad de ítems, se establecen los porcentajes que serán convertidos luego en nota. Así, por ejemplo, el alumno que tiene 40 ítems tiene el 100% y su nota será 10. Luego por una sencilla regla de tres simple se calculan las calificaciones para los demás puntajes.

Diálogo de cierre compartiendo la experiencia realizada.

## Valoración de los alumnos

Consultados los alumnos luego de la evaluación dieron alguna de las siguientes respuestas (entre paréntesis coloco la sigla del nombre del alumno):

“Es una forma más transparente de evaluar, porque conocemos lo que vamos a hacer y la prueba no te cae como de sorpresa y de esa manera estamos más tranquilos.” (M.A.)

“Elaborar las pruebas en conjunto me gusta mucho, es una forma de pensar en grupo” (G.C.)

“Me parece muy ingenioso en la parte que tenemos que crear nuestra evaluación...” (Y.I.)

“Respecto a la evaluación es muy bueno, aprendemos más y me gusta mucho.” (M.B.)

“Está buena porque hay muchos temas y no son tan difíciles si es que estudias” (V.M.)

“Me parece una forma muy efectiva, ya que al desarrollar las pruebas estudiamos de cierta forma los contenidos causando una mayor facilidad a la hora de resolver la evaluación.” (J.P.N.)

“Eso sí me gusta ya que nos ayuda a recordar más los temas ya vistos y nos ayuda en la evaluación” (M.C.)

“Es una actividad interesante en donde nos permite saber cómo u cuánto cuesta elaborar una prueba. También los puntos y consignas que hay que tener en cuenta para que esté bien elaborada.” (L.M.)

“Es una buena forma para integrar el proceso.” (T.Q.)

“Me gustó bastante, siento que nos dio la posibilidad de demostrar nuestros saberes sin estas inseguros por una nota.” (M.A.)

“Está bueno que el profe nos deje hacer las pruebas, ningún profe lo hace y eso nos ayuda para el estudio” (B.N.).

## Los resultados

Es válido plantearse las siguientes preguntas: ¿la evaluación planteada es confiable?, ¿pueden los alumnos tener ventajas y aprobar con mayor facilidad dado que son ellos los que diseñan los prototipos de evaluación? y muchas otras cuestiones más.

Pues bien, como respuesta tengo las siguientes evidencias:

Sobre un total de 30 (treinta) alumnos 6 (seis) alcanzaron la nota máxima, o sea 10, con cien por ciento de puntaje.

Cinco (5) alumnos resultaron desaprobados, esto es el 16.66% de alumnos desaprobados.

Vale decir que el 83.34% de los alumnos resultaron aprobados, lo cual es un porcentaje medianamente similar comparado con años anteriores. De modo que el instrumento elaborado de manera conjunta con los alumnos es confiable y como ellos mismos expresaron: “si estudias, no es difícil”.

## Concluyendo

Diseñar junto con los alumnos la evaluación de etapa es un modo de trabajo que implica compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje, es una forma concreta por medio de la cual el estudiante entiende que no se trata simplemente de aprender saberes para recitarlos todos de una vez plasmándolos en un instrumento que le es ajeno. Sino que, muy por el



contrario, saben que se encontrarán con un diseño que puede ser el que ellos mismos propusieron en todo o modificado en parte para una mayor comprensión.

De esta manera, al sentirse protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, se involucran, logran una síntesis necesaria para preguntar de modo que al llegar el día de la evaluación ya han estudiado y los saberes han sido repasados y pensados desde diversas perspectivas para formular las preguntas de evaluación. Es un formato de evaluación que se puede emplear principalmente, y lo digo desde mi entender sin anular otras experiencias, en cursos superiores, esto es cuarto o quinto año del nivel secundario.

En la dinámica misma de construir juntos la evaluación la coloca como un momento más del enseñar y aprender, y la baja de ese pedestal tan innecesario en el cual muchas veces la colocamos cuando la ponemos como mero medio de medición o peor aún como recurso para ejercer el control. Quizás no sea posible de aplicar siempre y con todos los grupos clase; no obstante, se puede intentar. Es una propuesta, es un desafío como lo es la docencia misma.



# ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO EN EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ESTUDIANTADO DE PROFESORADOS EN TORNO A LA ENSEÑANZA Y AL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Melina Raquel Farias

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0009-0001-3652-2498>

## Introducción

**P**ara especialistas e intelectuales, la filosofía es considerada un saber y una práctica fundamental a la hora de pensar la formación humana en general y la formación docente en particular. En Argentina, esa valoración es incorporada en los documentos oficiales, tanto nacionales como provinciales, que la proponen como necesaria para interpretar, comprender y formar una reflexión crítica y un juicio profesional (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, 2007; Diseño Curricular Jurisdiccional, 2016). También en los planes de estudio de las carreras de formación docente se le otorga a la filosofía un lugar de importancia. Ahora bien, ¿qué valoraciones y representaciones acerca de la filosofía

tienen las y los estudiantes que cursaron la asignatura en el profesorado?, ¿cuál/es es/son el/los sentido/s que le dan las y los estudiantes a la presencia de la filosofía en el plan de estudios de su carrera?, ¿qué aporta la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en la formación docente, según el estudiantado?

Con estas preguntas se intenta poner en primer plano el punto de vista del estudiantado sobre el enseñar y el aprender filosofía en su formación docente, reconociendo el valor de los relatos de las y los estudiantes como posibilidad de conocimiento. Las mismas dieron lugar a un proceso de investigación que tuvo como objetivo general describir las representaciones acerca de la filosofía que construye el estudiantado de profesorado de Artes Visuales y de Música. Los objetivos específicos fueron identificar los componentes de las representaciones que construye el estudiantado en torno a la filosofía, caracterizar sus dimensiones constitutivas y analizar las relaciones que se establecen entre dichas representaciones y las propuestas pedagógicas.

Como en todo proceso investigativo, entre las decisiones fundamentales a tomar se encuentran las que se refieren a los aspectos teórico-metodológicos que permiten obtener y analizar los datos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos. Respecto a esas cuestiones, la investigación se sustenta en la teoría de las representaciones sociales (en adelante RS) de Serge Moscovici (1979) y en los modelos y concepciones en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía, y emplea una metodología cualitativa de tipo exploratorio descriptiva, con un diseño de estudio de caso y un enfoque procesual de las RS. En este contexto, se decide realizar una triangulación

metodológica que implica como instrumentos para recolectar los datos al cuestionario de preguntas abiertas, a la elaboración de un soporte gráfico con la explicación del mismo y a las entrevistas en grupos focales. Asimismo, se analizan documentos institucionales tales como los planes de estudio de dos profesorados, los programas de examen de la asignatura y las propuestas pedagógicas planteadas por los/as docentes. También se estudian las producciones que las y los estudiantes realizaron durante la cursada de la materia y la preparación del examen final.

En este trabajo se presentan las definiciones teórico-metodológicas que permitieron el acceso a las representaciones sociales del estudiantado de profesorados en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía. De esta manera, en primer lugar se exhiben las características de la metodología utilizada en la investigación. Luego se mencionan las peculiaridades de los instrumentos de recolección de datos elaborados y su necesaria puesta a prueba. A continuación se muestra el diseño del análisis y la interpretación de los datos. Posteriormente se presentan algunos de los resultados obtenidos en la investigación y, finalmente, se exponen reflexiones provisorias en torno a los alcances y limitaciones de la metodología utilizada.

### **Características de la metodología**

En coherencia con el objeto de estudio, el objetivo de la investigación y el encuadre teórico conceptual, se considera pertinente emplear una metodología cualitativa de tipo

exploratorio descriptivo, con un diseño de investigación de estudio de caso y un enfoque procesual de las RS. Se emplea la metodología cualitativa ya que ella “se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 33). También con ella se producen datos descriptivos, tales como las propias palabras de las personas, ya sean habladas o escritas (Taylor y Bogdan, 1968). A la vez, permite comprender en profundidad los fenómenos educativos y sociales, así como construir conocimiento y transformar la realidad (Goetz y LeCompte, 1998). En este sentido, los resultados de la investigación cualitativa inspiran y guían a la práctica, dictan intervenciones y producen políticas sociales (Vasilachis de Gialdino, 2006). El hecho de que sea una investigación de tipo exploratorio descriptiva se justifica en que el objetivo del estudio es explorar un fenómeno sobre el cual no se conoce demasiado y, al mismo tiempo, apunta a realizar una descripción de dicho fenómeno mediante la caracterización de sus rasgos generales (Yuni y Urbano, 2006). En cuanto al diseño seleccionado, según Gregorio Rodríguez Gómez et. al. (1996), el estudio de caso es conceptualizado de distintas maneras por diferentes autores. No obstante, todas las definiciones “vienen a coincidir en que el estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (pp. 91 y 92). De acuerdo con Robert Stake (1994), es definido por el interés en/los caso(s) individual(es). En este tipo de diseño, lo que se pretende es alcanzar una mayor

comprensión de un caso concreto y particular o indagar un fenómeno, población o condición general. No se trata de elegir un caso determinado porque sea representativo de otros, o porque ilustre un determinado problema o característica, sino porque en sí mismo es de interés. Para esta investigación, el caso es la asignatura “Filosofía” ubicada en el tercer año de los planes de estudio del Profesorado de Artes Visuales y del Profesorado de Música que se ofrecen en el Instituto Superior de Bellas Artes localizado en la ciudad de General Pico, La Pampa, Argentina. En cuanto al enfoque, es un estudio procesual de las RS. El mismo se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las RS se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentido, y se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los actores sociales construyen el mundo en el que viven (Banchs Rodríguez, 2000). Las unidades de análisis son diez estudiantes que cursaron y aprobaron Filosofía en las carreras mencionadas de la institución indicada durante los años 2017 y 2018.

## **Los instrumentos de recolección de datos**

Según Jean Claude Abric (2001), se pueden distinguir dos grandes tipos de métodos de recolección del contenido de una representación. Unos interrogativos y otros asociativos. Los primeros, que son los que se utilizan en esta investigación, consisten en recoger una expresión de los sujetos que afecta al objeto de representación en estudio. Esta expresión

puede ser verbal o figurativa. Entre los métodos interrogativos se encuentran la entrevista, el cuestionario y el soporte gráfico.

Para esta investigación, los instrumentos de recolección de datos son, justamente, el cuestionario de preguntas abiertas, la elaboración de un soporte gráfico con la explicación del mismo y las entrevistas en grupos focales. Con ellos se obtienen discursos escritos y hablados que permiten conocer las representaciones que construyen las y los estudiantes que componen la muestra. Asimismo, se analizan documentos institucionales tales como los planes de estudio de ambos profesorados, los programas de examen de la asignatura y las propuestas pedagógicas y de evaluación de los/as docentes.

Respecto al cuestionario puede afirmarse, siguiendo las ideas de Abric (2001), que es el instrumento más pertinente en el estudio de las representaciones por varias razones. Entre ellas porque permite considerar los aspectos sociales de una representación y porque reduce los riesgos subjetivos de la recolección y las variaciones en la expresión de los sujetos encuestados. El autor recomienda que sea concebido y diseñado de forma tal que permita y valore la actividad de la persona interrogada. En este sentido, el cuestionario que se diseñó, se puso a prueba y finalmente se administró al estudiantado que constituyó la muestra estuvo compuesto por preguntas abiertas con el objetivo de no delimitar ni condicionar las respuestas de los/as participantes y permitir que se expresen sobre los temas propuestos (De Sousa Minayo, 1995). De acuerdo a los postulados teóricos de Abric (2001), los interrogantes del cuestionario posibilitaron identificar las informaciones, las actitudes



y los campos de representación que tienen las y los estudiantes acerca de la filosofía.

La técnica de soporte gráfico se basó, en primera instancia, en la producción de dibujos sobre el objeto de la representación social y, en segunda instancia, en la verbalización de dicho soporte gráfico con el fin de propiciar un escenario cómodo para el análisis de los aspectos presentes en dicha producción (Abric, 2001). Tanto los dibujos como sus explicaciones realizan aportes valiosos en el rastreo de las tres dimensiones constitutivas de las representaciones y en la significación central de la representación producida. Como los dibujos no son una yuxtaposición de elementos, sino un conjunto estructurado y organizado alrededor de significaciones centrales, permiten identificar el contenido y formular hipótesis sobre los elementos centrales de la representación.

La técnica de grupo focal es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y semiestructurada, en donde se procura que un grupo de personas seleccionadas por los investigadores discutan y elaboren, desde su experiencia personal y social, una temática o hecho social y educativo que es objeto de investigación. El grupo focal es un instrumento que se centra en la pluralidad y variedad de opiniones, creencias, valoraciones, percepciones, ideas, concepciones, saberes, imágenes, emociones, pensamientos y actitudes de los participantes, y se hace en un espacio de tiempo relativamente corto (Margel, 2008). Según José Ignacio Ruiz (1996), la entrevista grupal es fundamentalmente un intercambio social que, lejos de ser espontáneo, comprende un proceso artificial y artificioso, a través del cual el entrevistador crea una situación concreta

que no es neutral y que implica un momento único. También se puede asegurar que la entrevista es un instrumento que permite acceder al universo de pensamiento de los actores sociales y al contenido de la representación social. Para autores como Moscovici (1979) y Denise Jodelet (2003), ésta es una herramienta indispensable en cualquier estudio de RS ya que se dirige a conocer el discurso de los actores que es donde se plasman las representaciones, razón por la cual la naturaleza discursiva de la entrevista le confiere una riqueza y profundidad únicas. Asimismo, el grupo focal permite analizar y comprender las formas en que se construyen las RS en ese intercambio e interacción grupal.

Como señala Abric (2001) la triangulación metodológica es fundamental para acceder al contenido de las RS. De esta manera, el diseño particular y la utilización de diferentes instrumentos de recolección de datos tales como la entrevista, el cuestionario, la elaboración de soportes gráficos y el análisis de documentos permiten otorgar confiabilidad a la información y realizar una descripción y un análisis menos sesgado que si se utiliza sólo uno de ellos. La entrevista y el cuestionario son las herramientas capitales de identificación de las representaciones, ya que permiten tener acceso sobre todo a las informaciones y a las actitudes desarrolladas por los sujetos, mientras que la elaboración de soportes gráficos facilita conocer el campo de representación. Asimismo, la triangulación posibilita tener en cuenta la complejidad de las RS.

## **La puesta a prueba de los instrumentos de recolección de datos**

Una vez diseñados el cuestionario y el guión de la entrevista grupal, fueron probados por dos personas que tienen conocimiento sobre el objeto de representación, y por un par académico. De esta manera se pudo conocer si las preguntas estaban formuladas adecuadamente, si eran comprendidas por los/as entrevistados/as, el tiempo que tomaría la realización de las mismas, así como verificar la redacción. Igualmente, se preguntó a las personas con las que se testearon los instrumentos si los mismos eran claros, si el tiempo de realización les pareció adecuado, si las preguntas estaban enunciadas de manera respetuosa y demás cuestiones que interesaban para la investigación. Posteriormente, teniendo en cuenta las apreciaciones de los/as voluntarios/as, se hicieron modificaciones a los instrumentos y se obtuvo la versión final.

Esta puesta a prueba de los instrumentos de recolección de datos es sugerencia de quienes investigan las RS, con la finalidad de corregir cualquier error mientras sea posible.

## **El diseño del análisis y la interpretación de datos**

Los datos recolectados mediante los cuestionarios, las entrevistas grupales y las explicaciones verbales de los sopores gráficos realizados fueron analizados e interpretados según el método de análisis categorial temático. En función de ello, primero se organizó y sistematizó la información elaborando cuadros que correspondieron a cada una de las preguntas

planteadas en los cuestionarios individuales y en las entrevistas grupales. Luego se codificaron los datos otorgando diferentes códigos a los discursos del estudiantado, tanto hablados (y transcritos) como escritos. Después se efectuó la identificación de los componentes de las representaciones, aclarando y especificando los segmentos discursivos en los que se observan las informaciones, las imágenes y las actitudes en torno a la filosofía. Posteriormente se confeccionó la categorización temática de contenidos a través de la exploración de relaciones entre los datos obtenidos y la concordancia con las categorías teóricas, lo cual permitió construir las categorías teórico-analíticas que fueron el resultado de la búsqueda de elementos comunes (Hammersley & Atkinson, 1994). Esto colaboró con el análisis de las representaciones de los/as estudiantes acerca de la filosofía en torno a tres ejes principales, los cuales permitieron organizar, interpretar y presentar la información: a) los vínculos entre filosofía y formación docente; b) la filosofía en el plan de estudio de los profesorado; y c) enseñar y aprender filosofía en las clases de los profesorado. Este último eje, además, fue subcategorizado en función de los datos proporcionados por el estudiantado. De esta manera, las subcategorías son: la enseñanza, el aprendizaje y las clases.

## **Resultados conseguidos con la metodología utilizada**

La combinación de instrumentos de recogida de datos y el análisis de los mismos permitió conseguir los resultados que se presentan a continuación.

Entre las representaciones que construye el estudiantado

se encuentra la concepción de la filosofía como una actitud crítica y reflexiva que enfrenta problemas de distinto tipo, y como una práctica y ejercicio de cuestionamiento, de búsqueda, de interrogación, de reflexión, de emancipación, de libertad, de liberación, de transformación. Para el estudiantado, filosofía es saber mirar el mundo con admiración, extrañamiento, asombro, maravilla, elaborando una reflexión crítica de todo aquello que se observa, que se conoce, que se aprende y que se enseña. La filosofía es considerada una actitud vital que está presente en las valoraciones del ser humano y del mundo que subyacen en las diferentes manifestaciones de la vida humana y muy especialmente en las expresiones estéticas como el arte y la música.

Asimismo, entre las imágenes que construye el estudiantado acerca de la filosofía se evidencia que se la representan como un viaje de ida del cual no se puede volver atrás, como *aletheia* porque permite correr los velos, como un abrir camino a través de las preguntas, como una actitud en estrecha relación con la tarea docente, como una manera de vivir o de ver el mundo y los acontecimientos del mismo, como ir de camino en búsqueda de la verdad, como el arte de romper las cadenas, como una excusa para pensar sin miedo, como una entusiasta huida de las verdades absolutas, como la emancipación misma del pensamiento, como una oportunidad para el ejercicio de la pregunta.

La filosofía es simbolizada, también, como una práctica liberadora, transgresora y emancipadora que se relaciona con el hacerse cuestión y mirar las cosas de otra manera.

En cuanto a la dimensión de la actitud, el estudiantado construye una valoración positiva de la filosofía en general y de

sus aportes para la formación humana y docente, considerando a la misma como una materia maravillosa y como una actividad apasionante, interesante, agradable, que pudieron disfrutar y a partir de la cual consiguieron enriquecerse como personas.

El gusto por la filosofía que demuestra el estudiantado radica en que todos/as han vivido alguna situación particular y personal que los ha movilizado a filosofar. Es decir, la filosofía es percibida como un ejercicio ligado a la vida misma que permite construir un pensamiento propio y liberar a las personas de las cadenas, los prejuicios y los mandatos, dando lugar a una transformación personal.

De lo anterior se desprende que en ambos profesorados la filosofía está vinculada con las vidas de las y los estudiantes, interpelando prácticas, modos de pensar y de hacer.

Respecto a la filosofía en la formación docente, los/as estudiantes de los profesorados manifiestan que ocupa un lugar central y fundamental. Aprecian que la filosofía sea parte de su formación como futuros/as docentes y estiman que los procesos de reflexión y cuestionamiento que la filosofía habilita deberían atravesar todos los espacios curriculares. Según ello/as, la filosofía debería estar presente en toda formación y particularmente en las carreras de profesorados. Desde sus expresiones se observa el valor, la importancia y la necesidad de la filosofía en la formación docente. Además, para los/as futuros/as profesores/as la filosofía permite hacer reflexiones en torno al diseño y puesta en marcha de las prácticas pedagógicas con la finalidad de favorecer aprendizajes significativos en los/as que serán sus estudiantes. También estiman la filosofía por el aporte que realiza en su educación como personas

críticas en todos los aspectos de la vida, porque habilita las preguntas y las búsquedas, permite tener una mirada abierta y profunda de las situaciones, y también fundamentar el propio posicionamiento.

Entre las representaciones que posee el estudiantado respecto del lugar que ocupa la filosofía en el plan de estudios, se encuentra un descontento no sólo por la poca cantidad de horas de cursada de esa materia en particular sino también por la escasa articulación que tiene con otras materias. También señalan ausencias, recortes, clases más históricas que problematizadoras, entre otros.

No obstante, más allá de las cuestiones que señalan como obstáculos, las y los estudiantes de ambos profesorados consideran a la filosofía como una asignatura fundamental de su plan de estudios no sólo por los procesos de reflexión y cuestionamiento que habilita sino por ser una práctica emancipadora y liberadora que permite una transformación personal, siempre y cuando haya sido enseñada y aprendida como práctica y experiencia de pensamiento. Por eso para el estudiantado la filosofía tiene que ocupar un lugar central y transversal en todo proceso de formación. Desde allí sostienen y desean una mayor carga horaria, articulación con otras materias, profundización de los temas, que esté presente en todos los años de la formación, en todos los espacios curriculares, entre otros.

Entre las representaciones que posee el estudiantado en relación a la enseñanza de la filosofía en las clases de los profesorados, se encuentra la idea de que enseñar filosofía es invitar a pensar a partir de lo que otros han pensado, pero haciendo una experiencia de pensamiento novedosa y situada.

Para ellos/as, se enseña filosofía filosofando y disponiendo un ámbito para el filosofar, es decir, para pensar por sí mismos (y no sólo exponiendo el pensamiento de algunos/as filósofos/as). También sostienen que quien enseña tiene que vivir la práctica del filosofar, esto incluye poder cuestionar, poner en duda, problematizar aquello que vaya surgiendo durante las clases.

En cuanto al aprendizaje, para el estudiantado aprender filosofía es aprender a pensar por sí mismo, es dudar de sí mismo, es conocerse a sí mismo. Para ellos/as, se aprende filosofía en el diálogo con otros, interrogándose acerca de prejuicios, mirando con extrañamiento para poner en cuestión todas las cosas. También señalan que quien aprende filosofía aprende a dudar, a cuestionar, a indagar, a preguntar. Por eso, aprender filosofía no es sólo conocer las ideas de algunos filósofos.

La filosofía, tal como se percibe en la actualidad por los/as estudiantes encuestados y entrevistados, tiene un lugar y un sentido construidos históricamente, donde convergen atribuciones, significaciones y valoraciones generadas, por un lado, por el carácter social y cultural del conocimiento sobre esta área y por otro lado, por los elementos que desde la institución de educación superior contribuyen a estructurar la representación social de la filosofía. En tal sentido se puede asegurar que el estudiantado construye sus representaciones acerca de la filosofía en función de las propuestas pedagógicas diseñadas por sus profesores/as. De esta manera, incluso las propias concepciones que los/as docentes plasman en la fundamentación de sus programas y en el diseño y planificación de sus clases se materializan en las prácticas áulicas donde las



interacciones y los intercambios se producen. Así, los/as profesores/as conciben a la filosofía como una actitud de asombro, duda y reflexión sobre aquellos aspectos que conciernen al ser humano en general y a la problemática educativa en particular. La consideran como una práctica reflexiva que toma como punto de partida la pregunta, la interrogación constante, orientadas a la búsqueda de respuestas provisionarias y a la comprensión de las grandes cuestiones que han preocupado a los seres humanos a lo largo de la historia. En este contexto, suponen como fundamental el ejercicio de la interrogación filosófica acerca del mundo, y de la autorreflexión a partir de la existencia concreta del estudiantado, de su situación de vida y de la futura tarea educadora. Estas concepciones quedan evidenciadas en las propuestas que plantean para la enseñanza y evaluación de los contenidos propios de la disciplina, en la bibliografía que seleccionan y les presentan a los/as estudiantes, en las dinámicas de las clases que se generan, en el tipo de tareas y actividades que se forjan, e incluso en el estilo personal de los/as profesores/as que, por lo que el estudiantado manifiesta, dan lugar al diálogo, al debate, a la expresión del propio pensamiento, que son condiciones necesarias para poder filosofar. Por ello puede aseverarse que las experiencias vividas en torno a la filosofía jugaron un rol importante en la configuración de las representaciones sociales del estudiantado del Instituto Superior de Bellas Artes, ya que las vivencias que han tenido las y los estudiantes han dejado huellas significativas, en tanto se han vivenciado como espacio de libertad para la pregunta, para la escucha, para la discusión filosófica, el diálogo, el respeto de las ideas de los

otros, la elaboración y expresión del pensamiento propio; lo cual estimuló que tanto la asignatura como las formas en las que se les ha acercado la filosofía logran ocupar un lugar de real importancia en la formación docente.

A partir de los resultados alcanzados en la investigación, y también conociendo otros estudios, se afirma que los mismos se lograron por el uso y la combinación de estrategias cualitativas en el estudio de las RS.

### **Algunas reflexiones provisorias**

A modo de conclusión se presentan los alcances y limitaciones de la metodología utilizada para acceder y analizar las RS del estudiantado de profesorado en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía en la formación docente

En cuanto a los alcances, se considera que se tuvieron en cuenta las principales recomendaciones de los/as autores/as más reconocidos/as en el estudio de las RS (Moscovici 1979, Jodelet 2003, Abric 2001, Banchs Rodríguez 2000). En este sentido, la triangulación de los instrumentos de recolección de datos permitió un acceso adecuado a las RS del estudiantado. Asimismo, el análisis de los documentos institucionales y de las propuestas pedagógicas de los/as docentes hizo posible poner en tensión dichas representaciones con los lineamientos curriculares e institucionales, las concepciones de los/as profesores, las interacciones y dinámicas generadas durante las clases, las prácticas de enseñanza y de evaluación, entre otras, lo cual evitó cualquier tipo de reduccionismo teórico-metodológico.

Respecto a las limitaciones puede señalarse, en primer lugar, la cuestión de los tiempos que se extienden más de lo planeado ya que dependen de las tareas, trabajos, compromisos y responsabilidades de quienes constituyeron las unidades de análisis de la investigación. En este sentido, el poder coincidir con el estudiantado para que respondan el cuestionario y luego coordinar para la realización de las entrevistas grupales fue lo más complejo; tanto así que se comenzó a contactarlos en el mes de abril y el último grupo focal se realizó en el mes de octubre del mismo año. Otra cuestión fue el contacto con los/as profesores/as que dictan la asignatura, ya que si bien siempre se mostraron dispuestos/as a colaborar, había que esperar que enviaran los programas de examen y las propuestas de enseñanza y de evaluación que se les había solicitado. Un tercer tema es no haber diseñado una estrategia de análisis de los soportes gráficos que realizaron las y los estudiantes y sólo se describieron –y en algunos casos se interpretaron– en relación a la explicación que dieron de los mismos. Un último punto a tener en cuenta, y que podría ser una sugerencia para futuras o similares investigaciones, es la posibilidad de utilizar la observación no participante de las clases de filosofía como instrumento de recolección de datos para poder ser testigo directo del diálogo y las interacciones que se generan durante los encuentros entre profesores/as y estudiantes, asumiendo que dichas interacciones sostienen las representaciones que va construyendo el estudiantado.

## Referencias

- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En Abric, J. (dir.). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. (pp. 195–214). México: Ediciones Coyoacán.
- Banchs Rodríguez, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations. Textes sur les représentations sociales*, 9, 3.1–3.15. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269>
- De Sousa Minayo, M. C. (1995). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. En Moscovici, S. y Buschini, F. (coords.). *Les méthodes des sciences humaines*. (pp. 139–162). Paris: Press Universitaires de France.
- March Cerdá, C. y Prieto Rodríguez, M. (2002) Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Aten primaria*, 29(6), 366–373. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656702705854>
- Margel, G. (2008). Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez. En Torres, M. L., (coord.). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp. 201–225). México: FLACSO. <https://www.worldcat.org/es/title/860386266>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A. <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>

- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Provincia de La Pampa. Ministerio de Educación. Diseño Curricular Jurisdiccional (2016).
- República Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (2007).
- Rodríguez Gómez, G. Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao. <https://udd.instructure.com/courses/13972/files/782415>
- Salamanca Castro, A. y Martín-Crespo, M. (2007). El muestreo en la Investigación Cualitativa. *Nure Investigación*, 27, 1-4. [https://www.researchgate.net/publication/290779618\\_El\\_muestreo\\_en\\_la\\_investigacion\\_cualitativa](https://www.researchgate.net/publication/290779618_El_muestreo_en_la_investigacion_cualitativa)
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Taylor y Bogdan (1968). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós. <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacion-cualitativa-1.pdf>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%C3%A9cnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>



# CREANDO ESPACIOS DE APRENDIZAJE SEGUROS Y SALUDABLES: ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO CACE-44 PARA LA DETECCIÓN DE ACOSO Y CIBERACOSO EN ESCUELAS

Cristián Expósito

CONICET (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5314-9752>

Este trabajo aborda la importancia de la convivencia escolar y la construcción de espacios de aprendizaje seguros y saludables, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, mediante el análisis del Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar (CACE-44). Diseñado para medir niveles de *bullying* y *ciberbullying* en escuelas secundarias, el CACE-44 se enfoca en tres dimensiones: Tipos de violencia, Modalidades de acoso y Configuración de roles. Se destaca la conexión intrínseca entre el *bullying* y la violencia, así como la relación entre el *bullying* y el *ciberbullying*. El estudio subraya la importancia de enfoques integrales para abordar estos fenómenos, promoviendo la conciencia, la prevención y la intervención tanto en entornos físicos como digitales. Se identifican roles clave en situaciones de *bullying*, como agresores, víctimas y testigos, con funciones específicas que incluyen cómplices, reforzadores positivos y defensores. El CACE-44, validado por expertos y compuesto por 44 ítems,

se presenta como una herramienta efectiva para evaluar niveles de violencia en entornos escolares. Actualmente en fase de validación por prueba piloto, los resultados preliminares indican una alta confiabilidad. Esta iniciativa no solo busca comprender la problemática, sino también proponer soluciones basadas en evidencia, fortaleciendo así la base de una convivencia escolar saludable y promoviendo entornos educativos seguros y propicios para el crecimiento integral de los estudiantes.

## Introducción

La convivencia escolar se erige como el pilar fundamental para impulsar una educación de calidad y contribuir a la construcción de sociedades pacíficas e inclusivas, en plena consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (CEPAL, 2019). Esta afirmación se sustenta en el reconocimiento de la influencia trascendental del entorno escolar en la formación integral de los estudiantes, destacando la necesidad imperante de fomentar relaciones armoniosas, respetuosas y colaborativas dentro de las instituciones educativas (González Alonso & Guzón Nestar, 2017). Más allá de ser simplemente una búsqueda de un aprendizaje efectivo, este enfoque encierra un compromiso palpable con los principios fundamentales de igualdad, diversidad y respeto mutuo, aspectos esenciales para alcanzar metas más amplias de desarrollo sostenible y construir un futuro equitativo y justo (Arancibia Muñoz, 2014; Fierro-Evans et al., 2019; Tamayo Collado et al., 2021).



En este mismo contexto, la urgencia y vitalidad de crear Espacios de Aprendizaje Seguros y Saludables se manifiestan de manera imperativa (Díaz-Vicario & Gairín, 2014). Desde una perspectiva académica, se destaca la importancia crítica de poseer herramientas científicas precisas y contextualizadas para abordar la problemática del acoso escolar en entornos regionales específicos. Con el fin de abordar este desafío, se ideó el Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar (CACE-44), un instrumento meticulosamente diseñado para diagnosticar los niveles de violencia en las escuelas, especialmente en el contexto posterior a la pandemia (Expósito et al., 2023).

El objetivo primordial radica en explicar la estrecha relación entre el *bullying* y el CACE-44 como una herramienta eficiente para medir los niveles de acoso escolar. Esta iniciativa no solo busca entender la problemática, sino también proponer soluciones efectivas y basadas en evidencia, fortaleciendo así los cimientos de una convivencia escolar saludable y promoviendo entornos educativos seguros y propicios para el crecimiento integral de los estudiantes.

## La relación que existe entre el *bullying* y la violencia

El *bullying* y la violencia están interrelacionados, siendo el *bullying* una forma específica de comportamiento violento (Andrade et al., 2019; Castro Santander, 2017). El *bullying* se define como un comportamiento repetitivo e intencional que involucra un desequilibrio de poder, donde una persona o grupo agrede, hostiga o intimida a otra (Cano-Echeverri & Vargas-González, 2018; Castro Santander, 2007). Este comportamiento

puede ocurrir de diversas maneras, como el acoso verbal, la exclusión social, la intimidación física o el ciberacoso (Celis & Grimaldos, 2012; Martínez Rodríguez, 2017).

En términos más generales, la violencia abarca una gama más amplia de comportamientos agresivos que pueden manifestarse de diversas formas, ya sea en el ámbito interpersonal, social o incluso a nivel estructural. La violencia puede ser física, verbal, psicológica o sexual y puede tener consecuencias perjudiciales tanto para la víctima como para el agresor (Cunha et al., 2023).

Así, el *bullying* puede considerarse una manifestación específica de violencia, destacando por su repetición y la dinámica de poder desigual entre las partes involucradas. En el contexto escolar, la violencia y el *bullying* pueden afectar negativamente el bienestar emocional y académico de los estudiantes, así como contribuir a la creación de entornos educativos no seguros y poco saludables (Blanco, 2023; Gerenni & Fridman, 2015; Herrera Rojas et al., 2023). Abordar tanto el *bullying* como la violencia requiere enfoques integrales que promuevan la prevención, la conciencia, la intervención y la creación de ambientes respetuosos y seguros (Castro Santander, 2013).

## **La relación que existe entre el *bullying* y el *ciberbullying***

El *bullying* y el *ciberbullying* están estrechamente relacionados, siendo el *ciberbullying* una forma específica de *bullying* que se lleva a cabo a través de medios electrónicos, como internet y dispositivos digitales (Landazabal, 2014; Lanzillotti & Korman, 2018). Ambos comparten características fundamentales, como la

intencionalidad de causar daño, el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, y la repetición de comportamientos hostiles (Gasso et al., 2018).

La principal diferencia entre el *bullying* tradicional y el *ciberbullying* radica en la modalidad utilizada para llevar a cabo las conductas agresivas. Mientras que el *bullying* tradicional ocurre en entornos físicos, como la escuela o el vecindario, el *ciberbullying* se manifiesta en el mundo digital a través de mensajes, imágenes, videos u otras formas de contenido que buscan dañar la reputación o el bienestar emocional de la víctima (Castro Santander, 2013; Iranzo et al., 2019).

El *ciberbullying* puede tomar diversas formas, como difamación en redes sociales, divulgación no consensuada de información privada, acoso a través de mensajes electrónicos o la creación de perfiles falsos para acosar a alguien (Holt et al., 2022). La velocidad de propagación y la accesibilidad de las plataformas en línea pueden amplificar el impacto del *ciberbullying*, afectando a las víctimas en un ámbito más amplio y persistente (López, 2012).

En resumen, el *ciberbullying* se presenta como una manifestación específica de *bullying* que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación. Ambos fenómenos comparten características similares, y es crucial abordarlos mediante enfoques integrales que promuevan la conciencia, la prevención y la intervención tanto en el ámbito físico como en el digital.

## Todos desempeñan su papel cuando hay *bullying* en una escuela

En una relación de *bullying* se identifican diferentes roles que los individuos pueden asumir según su participación en el comportamiento agresivo. Estos roles son útiles para comprender la dinámica y la complejidad del *bullying* ya que involucran, no solo al agresor y la víctima, sino también a observadores y cómplices (Zych et al., 2019).

**El Agresor (o Bully):** Es la persona que inicia y perpetúa el comportamiento agresivo hacia la víctima. Puede utilizar diversas formas de agresión, como verbal, física, social o ciberacoso, con la intención de causar daño (Castro Santander, 2007; Cerezo et al., 2015).

**La Víctima:** Es la persona que sufre el comportamiento agresivo. Puede ser blanco de intimidación, acoso o exclusiones, y experimenta consecuencias negativas en su bienestar emocional y físico (Castro Santander, 2007).

**El Observador o Testigo:** Es alguien que presencia el *bullying*, pero no está directamente involucrado. Los observadores pueden desempeñar un papel significativo en la dinámica al decidir intervenir, apoyar a la víctima o quedarse en silencio. En este sentido, el perfil de testigo en una situación de *bullying* abarca diversos roles que pueden influir en la dinámica del comportamiento agresivo. Entre estos roles, se encuentran el cómplice, el reforzador positivo y el defensor, todos ellos considerados testigos más activos en la situación (Zych et al., 2018):

- cómplice: A veces llamado “seguidor”, es alguien que no inicia el *bullying* pero participa activamente en él,

- apoyando al agresor o contribuyendo de alguna manera al comportamiento agresivo;
- reforzador positivo: Es alguien que, consciente o inconscientemente, refuerza positivamente el comportamiento agresivo, por ejemplo, al reírse de los comentarios o acciones del agresor;
  - defensor: Es alguien que interviene activamente para detener o prevenir el *bullying*. Puede ser un observador que se posiciona a favor de la víctima, desalentando el comportamiento agresivo (Ellis et al., 2016; Knutson, 2013; Salmivalli et al., 2011).

La identificación de estos roles ayuda a comprender cómo diversas personas pueden estar involucradas en el ciclo del *bullying*, destacando la importancia de abordar el problema desde diferentes perspectivas. La variedad de roles de "testigo" resalta la diversidad de influencias presentes en situaciones de *bullying*, subrayando la importancia de promover una cultura que impulse la intervención positiva y desaliente la participación que contribuye a la agresión. Además, reconocer estos roles puede facilitar estrategias más efectivas de intervención y prevención en entornos escolares y sociales.

### **Cuestionario CACE-44 para la Detección de Acoso y Ciberacoso en Escuelas**

Tomando en consideración estas tres dimensiones, se desarrolló un instrumento específico para evaluar los niveles de *bullying* y *ciberbullying* en instituciones de educación secundaria, denominado Cuestionario de Acoso y Ciberacoso

Escolar (CACE). En su fase inicial, este cuestionario constaba de 55 ítems y tenía como objetivo la medición de ocho variables agrupadas en tres niveles, luego de ser sometido a validación por Juicio de Expertos, el CACE quedó reducido a 44 ítems (Expósito et al., 2023).

La primera dimensión del cuestionario se enfoca en los “Tipos de violencia” y tiene como propósito identificar las diversas formas que pueden adoptar las expresiones de acoso escolar, basándose en investigaciones previas (Ayala Carrillo, 2015; Bacchini et al., 2014; Benish-Weisman et al., 2022). Dentro de esta categoría, se aborda:

- la “violencia física”, definida como la acción de causar perjuicio intencionado a un compañero mediante el uso directo e indirecto de la fuerza física. Para ser catalogada como *bullying*, esta acción debe repetirse de manera sistemática contra la víctima (Álvarez et al., 2006; Arellano, 2007; Carhuaz & Yupanqui, 2020);
- la “violencia verbal” como otro componente de esta dimensión, haciendo referencia a actos agresivos que emplean palabras o gestos con el propósito de burlarse u ofender a un compañero de manera intencional y repetitiva en el tiempo. Este tipo de violencia puede manifestarse tanto presencialmente, cara a cara, como virtualmente, a través de plataformas en línea (Arias Sandoval, 2009; Nieto et al., 2018; Oliva Zárate, 2013);
- la “violencia relacional” se manifiesta en el ámbito social entre estudiantes, siendo distintiva por intentar extorsionar o excluir a un compañero de un equipo de trabajo o grupo social. Este tipo de agresión también se vincula con

perjuicios en las relaciones con pares de forma duradera (Abrio et al., 2018; Ortega-Barón et al., 2017).

La segunda dimensión del CACE-44 remite a las distintas “modalidades de acoso”. Esta dimensión se centra en el contexto donde ocurre el acto violento y permite discernir si la provocación es presencial o virtual:

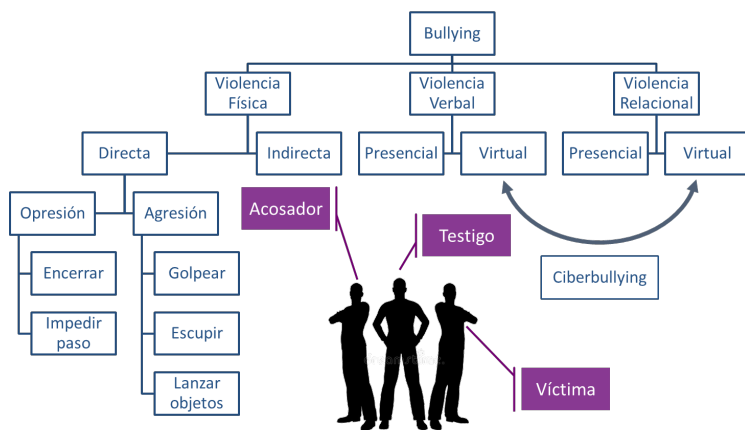
- *bullying* o acoso presencial: constituye el paradigma de la violencia escolar, manifestándose de manera directa, ya sea física, verbal o relacional, dentro del recinto de la institución educativa y sus cercanías (Castro Santander, 2017; García Montañez & Amaury Ascensio Martínez, 2015);
- *ciberbullying* o acoso virtual: se ejecuta a través del uso de redes digitales e internet, con el objetivo de provocar a la víctima de manera deliberada y casi constante, tanto verbalmente (ya sea de forma escrita, gestual o extorsiva) como en el ámbito relacional (ya sea de forma directa o indirecta) (Castro Santander, 2013; Gasso et al., 2018); ilustra la evolución de las formas de agresión en la era digital, donde las interacciones virtuales se convierten en escenarios propicios para el acoso.

La tercera y última dimensión del CACE-44 es la “configuración de roles” donde se busca identificar y caracterizar los diversos roles que asumen los estudiantes en situaciones específicas de acoso escolar entre pares (Castro Santander, 2007). En este contexto, emergen tres roles claramente definidos:

- víctima: estudiante que experimenta el acto violento, ya sea de índole física, verbal o relacional, independientemente de que ocurra de forma presencial o virtual (Carrillo Izquierdo, 2021; Torres et al., 2014);

- acosador: agente activo que perturba de manera constante a su víctima, ya sea física, verbal o socialmente (Puértolas Jiménez & Montiel Juan, 2017; Tejada et al., 2021);
- testigo: reconoce u observa la escena de *bullying* entre compañeros, asumiendo un papel de espectador, ya sea de manera pasiva o activa; desempeña un papel crucial al presenciar y, en muchos casos, influir en la dinámica del acoso, subrayando la complejidad de las interacciones en este contexto (Carola Pérez et al., 2013; Ubierto Pardo, 2021).

Figura 1: Variables, dimensiones, factores e indicadores del CACE-44



Nota: Fuente PIP 2419, elaboración propia

## Conclusión

En conclusión, hemos explorado de manera detallada la importancia de la convivencia escolar como pilar fundamental para promover una educación de calidad y contribuir a la



construcción de sociedades pacíficas e inclusivas. Se enfatizó en la necesidad de abordar la problemática del acoso escolar, reconociendo sus diversas formas y la influencia crítica del entorno escolar en el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, la creación de Espacios de Aprendizaje Seguros y Saludables se presenta como una imperante exigencia social y pedagógica para garantizar una educación de calidad.

El desarrollo del Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar (CACE-44) emerge como una herramienta precisa y contextualizada para diagnosticar los niveles de violencia en las escuelas, especialmente en el contexto posterior a la pandemia. Este instrumento, compuesto por tres dimensiones que abordan los tipos de violencia, las modalidades de acoso y la configuración de roles, permite una comprensión integral del fenómeno del acoso escolar.

La validación del CACE-44 mediante una prueba piloto en proceso con más de 1600 sujetos, ha demostrado índices de confianza superiores a 0.8, indicando un nivel óptimo de confiabilidad. Estas pruebas, realizadas en escuelas de gestión pública y privada en las provincias de Mendoza y Buenos Aires a través de un convenio con la Fundación INECO, respaldan la efectividad y pertinencia del cuestionario en entornos regionales específicos. Este enfoque científico contribuirá no solo al desarrollo de políticas educativas sólidas para disminuir la violencia escolar, sino también al fortalecimiento de medidas preventivas e intervenciones que promueven la igualdad de derechos y una educación libre de violencia.

## Referencias

- Abrio, A. R., Musitu, G., Callejas Jerónimo, J. E., Sánchez Sosa, J. C., & Villarreal González, M. E. (2018). Factores predictores de la violencia relacional en la adolescencia. *Liberabit*, 24(1), 29–43. <https://doi.org/10.24265/LIBERABIT.2018.V24N1.03>
- Álvarez, D., Álvarez, L., González–Castro, P., Núñez, J., & González–Pienda, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686–695. <https://reunido.uniovi.es/index.php/pst/article/view/8363>
- Andrade, J., Bonilla, L., & Valencia, Z. (2019). La agresividad escolar o *bullying*: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando Psicología*, 7(12), 135–149. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/9528>
- Arancibia Muñoz, M. L. (2014). Diagnóstico e Intervención en Escuelas desde la Política de Convivencia Escolar y Enfoque de Derechos Humanos. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14(3), 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5671413&info=resumen&idioma=ENG>
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la provención del conflicto. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 3(7), 23–45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2559870&info=resumen&idioma=ENG>
- Arias Sandoval, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, ISSN–e 1409–4258, Vol. 13, No. 1, 2009, Págs. 41–51, 13(1), 41–51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781040&info=resumen&idioma=SPA>
- Ayala Carrillo, M. D. R. (2015). VIOLENCIA ESCOLAR: UN PROBLEMA COMPLEJO. *Ra Ximhai*, 11(4). <http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71358>
- Bacchini, D., Affuso, G., & Aquilar, S. (2014). *Multiple Forms and Settings of Exposure to Violence and Values*. [Http://Dx.Doi](http://Dx.Doi)

- Org/10.1177/0886260514554421, 30(17), 3065–3088. <https://doi.org/10.1177/0886260514554421>
- Benish–Weisman, M., Oreg, S., & Berson, Y. (2022). The Contribution of Peer Values to Children's Values and Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 48(6), 844–864. [https://doi.org/10.1177/01461672211020193/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177\\_01461672211020193-FIG2.JPEG](https://doi.org/10.1177/01461672211020193/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_01461672211020193-FIG2.JPEG)
- Blanco, D. (2023). El *bullying* hoy: los desafíos urgentes para que no se repita la tragedia de las gemelas argentinas en Barcelona. *Infobae*. <https://www.infobae.com/tendencias/2023/03/02/el-bullying-hoy-los-desafios-urgentes-para-que-no-se-repita-la-tragedia-de-las-gemelas-argentinas-en-barcelona/>
- Cano–Echeverri, M. M., & Vargas–González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. What is *bullying*. *Rev. Med. Risaralda*, 24(1), 61–63. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-06672018000100011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-06672018000100011)
- Carhuaz, E., & Yupanqui, D. (2020). Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes con riesgo de deserción escolar. *Revista Científica de La UCSA*, 7(3), 3–13. <http://revista-ucsa-ct.edu.py/ojs/index.php/ucsa/article/view/42>
- Carola Pérez, J., Astudillo, J., Jorge Varela, T., & Felipe Lecannelier, A. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del *Bullying* en Santiago de Chile. *Psicología Escolar e Educativa*, 17(1), 163–172. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100017>
- Carrillo Izquierdo, A. (2021). La Víctima en el *bullying*. *La Víctima En El Bullying*, 211–226. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5077283>
- Castro Santander, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Bonum.
- Castro Santander, A. (2013). Formar para la ciberconvivencia Internet

- y prevención del *ciberbullying*. *Revista Integra Educativa*, 6(2), 49–70. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432013000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432013000200004&script=sci_arttext)
- Castro Santander, A. (2017). *Desaprender la violencia : un nuevo desafío educativo*. Bonum.
- Celis, E. E., & Grimaldos, A. M. (2012). *Maltrato entre iguales por abuso de poder, exclusión social y ciberbullying en estudiantes del primer año del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga [Tesis de Grado]*. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/11658>
- CEPAL. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Arense, J.-]. (2015). Adolescents and Preadolescents' Roles on *Bullying*, and Its Relation with Social Climate and Parenting Styles || Roles en *bullying* de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 2254–4372. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Cunha, F., Hu, Q., Xia, Y., & Zhao, N. (2023). *Reducing Bullying: Evidence from a Parental Involvement Program on Empathy Education*. <https://doi.org/10.3386/W30827>
- Díaz-Vicario, A., & Gairín, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables: algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educação*, 66, 189–206. <https://portalreerca.uab.cat/en/publications/entornos-escolares-seguros-y-saludables-algunas-practicas-en-cent>

- Ellis, B. J., Volk, A. A., Gonzalez, J. M., & Embry, D. D. (2016). The Meaningful Roles Intervention: An Evolutionary Approach to Reducing *Bullying* and Increasing Prosocial Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 622–637. <https://doi.org/10.1111/JORA.12243>
- Expósito, C. D., Marsollier, R. G., Difabio de Anglat, H., & Castro–Santander, A. (2023). Construcción y validación del Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar (CACE) mediante juicio de expertos. *Revista Evaluar*, 23(1), 61–79. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.V23.N1.41014>
- Fierro–Evans, C., Carbajal–Padilla, P., Fierro–Evans, C., & Carbajal–Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9–27. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL18-ISSUE1-FULLTEXT-1486>
- García Montañez, M., & Amaury Ascensio Martínez, C. (2015). *Bullying* y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, ISSN 0187–7690, ISSN–e 1665–756X, Vol. 17, No. 2, 2015, Págs. 9–38, 17(2), 9–38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6532205&info=resumen&idioma=ENG>
- Gasso, A. M., Fernández–Cruz, V., Montiel Juan, I., & Agustina, J. R. (2018). Violencia escolar a través de medios digitales: del *bullying* al cyberbullying. *Educación y Futuro*, 38, 57–83. <http://repositori.uic.es/handle/20.500.12328/1526>
- Gerenni, F., & Fridman, L. (2015). El *Bullying* y su vínculo con la personalidad, el rendimiento académico y la autoestima de los adolescentes. {PSOCIAL} *Journal of Research in Social Psychology*, 1(3), 71–82. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1479>
- González Alonso, F., & Guzón Nestar, J. (2017). La educación en valores: axiología, naturaleza y derecho educativo. *Revista de Ciências Humanas*, 18(2), 90–120. <http://periodicos.fw.uri.br/index.php/revistadech/>

article/view/2947

- Herrera Rojas, M. del C., Díaz Guamán, A. E., & Ludeña Rodríguez, M. P. (2023). Efectos del *Bullying* en el bajo rendimiento escolar en los estudiantes ecuatorianos: una revisión documental. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(4), 41–52. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5309>
- Holt, T. J., Bossler, A. M., & Seigfried–Spellar, K. C. (2022). *Cybercrime and digital forensics : an introduction*. Routledge.
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M. J., & Ortega–Barón, J. (2019). Cyberbullying, psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Interv. Psicosoc. (Internet)*, 28(2), 75–81. <https://doi.org/10.5093/PI2019A5>
- Knutson, J. A. (2013). Bringing peace to the central city: Forgiveness education in milwaukee. *Theory into Practice: Peace Education*, 319–328. <https://doi.org/10.4324/9781315045665>
- Landazabal, M. G. (2014). Cyberbullying: Una nueva forma de violencia entre iguales a través de los medios electrónicos. *Journal of Parents and Teachers*, 357, 34–41. <https://doi.org/10.14422/pym.voi357.3300>
- Lanzillotti, I. A., & Korman, G. P. (2018). Conocimiento e identificación del cyberbullying por parte de docentes de Buenos aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 817–839. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000300817&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300817&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- López, E. M. (2012). Acoso cibernético o cyberbullying: Acoso con la tecnología electrónica. *Pediatría de México*, 14(3), 133–146. [www.medigraphic.org.mx](http://www.medigraphic.org.mx)
- Martínez Rodríguez, J. A. (2017). *Acoso escolar: bullying y cyberbullying*. JM Bosch.
- Nieto, B., Portela, I., López, E., & Domínguez, V. (2018). Verbal violence in students of compulsory secondary education. *European Journal of*

- Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 5–14. <https://doi.org/10.30552/EJHPE.V8I1.221>
- Oliva Zárate, L. (2013). La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(2), 137–154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4836503&info=resumen&idioma=SPA>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J., & Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23–28. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30040-0](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30040-0)
- Puértolas Jiménez, A., & Montiel Juan, I. (2017). *Bullying* en la educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización. *Revista de Victimología | Journal of Victimology*, 0(5), 85–128. <https://doi.org/10.12827/RVJ.V.5.04>
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of *Bullying* Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Tamayo Collado, J., Benavides Herrera, P. V., Ramírez Eras, Á. M., Picón Espinoza, C., Huete Chávez, D., Urías Arbolaez, G. de la C., García Felipe, W., Rojas Londoño, O. D., Herrera Rodríguez, J. I., Barberi Ruiz, O. E., Cuichán Cabezas, L., Carpio Torres, L. Y., Delgado Valdivieso, K. E., Apolo Buenaño, D., Jadán Guerrero, J. L., Ulloa Buitrón, H. O., Cuichán Cabezas, L., Picón, C. de C., Salinas Muñoz, M. E., & Rodríguez Rensoli, M. (2021). Hacia la construcción de identidades en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador. In *Aportes desde el contexto ecua-*

- toriano sobre la educación de jóvenes y adultos, un aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 31–43). Universidad Nacional de Educación del Ecuador. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1690>
- Tejada, E., Garay, U., Romero, A., & Bilbao, N. (2021). El *bullying* desde el punto de vista del acosador: análisis y procedimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 373–390. <https://doi.org/10.6018/RIE.422671>
- Torres, J. M., Ganem, A. E., Contreras, M. M., Leal, E. K., Soto, M., & Fernández, J. (2014). Prevalencia y factores de riesgo para ser Víctima de *bullying* en escolares de 8 a 12 años De edad en una escuela pública. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14(1), ág. 81–88. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2014.32392>
- Ubieto Pardo, J. R. (2021). Los terceros en el *bullying*: ¿testigos o cómplices? *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 41(139), 267–278. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352021000100015>
- Zych, I., Beltrán–Catalán, M., Ortega–Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de *bullying* y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86–93. <https://doi.org/10.1016/J.PSICOD.2017.12.001>
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and Callous–Unemotional Traits in Different *Bullying* Roles: A Systematic Review and Meta–Analysis. *Trauma, Violence, and Abuse*, 20(1), 3–21. [https://doi.org/10.1177/1524838016683456/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177\\_1524838016683456-FIG6.JPEG](https://doi.org/10.1177/1524838016683456/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_1524838016683456-FIG6.JPEG)



# DEL CUIDADO COMO PROBLEMA FILOSÓFICO A SU TRANSPOSICIÓN CURRICULAR Y SU APLICACIÓN COMO PERSPECTIVA DE TRABAJO EN EDUCACIÓN Y SALUD

Matías Sebastián Fernandez Robbio

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo – CONICET (Argentina)

 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8745-1944>

## Introducción

Las prácticas de cuidado han ganado relevancia en el ámbito académico a partir de mediados del siglo XX. Sin embargo, la atención a las mismas no es una novedad, sino que puede ser rastreada hasta llegar a la filosofía antigua. A pesar de ello, se observa una situación paradójica: mientras que el problema del cuidado y los autores y obras que lo han abordado no suelen formar parte de los planes y programas de estudio formales, al mismo tiempo proliferan discursos que llaman a trabajar con lo que se ha venido a llamar una perspectiva de cuidados, para la cual los profesionales no siempre han sido formados, especialmente en el ámbito de las ocupaciones caracterizadas por la relacionalidad<sup>1</sup> con los otros, como

---

1 Con “relacionalidad” traducimos el término inglés *relatedness*, que se refiere a la condición de ser o estar relacionado, un término de uso muy frecuente en el campo de la ética del

lo son la educación y la salud. Sin pretender agotar la totalidad de abordajes existentes, este trabajo desarrolla una revisión bibliográfica que da cuenta de estas cuestiones, bajo la premisa de ofrecer un marco general de autores y obras que, desde una perspectiva filosófica, se han dedicado a este problema en general y de forma aplicada a la educación y la salud. Uno de los descubrimientos más destacables es la constatación de que la tríada conformada por el cuidado de sí, el conocimiento de sí y la relacionalidad con los otros, evidenciada ya en Platón, continúa estando a la base del pensamiento de autores contemporáneos como Nel Noddings y Joan Watson.

## 1. Formulación antigua del problema del cuidado y algunos abordajes contemporáneos

La pregunta por los cuidados hunde sus raíces en la filosofía antigua. En el *Alcibíades I* de Platón, obra cuya atribución ha sido dubitada por la filología contemporánea, se presenta un intercambio entre Sócrates y Alcibíades, quien acaba de cumplir veinte años y debe prepararse para asumir sus responsabilidades políticas en la polis, preocupación que aglutina la diversidad de temas tratados en el diálogo. Hacia el tercio final de la obra, Sócrates le recuerda a Alcibíades que aún es joven, le dice que no es tarde todavía para encontrar la senda correcta en la vida y le pide que se deje guiar por su interrogación. La sección comienza con la siguiente pregunta: “τί ἐστὶν τὸ ἑαυτοῦ ἐπιμελεῖσθαι [...] καὶ πότ' ἄρα αὐτὸ ποιεῖ ἄνθρωπος; ἄρ' ὅταν τῶν

---

cuidado en el mundo anglosajón.

αὐτοῦ ἐπιμελῆται, τότε καὶ αὐτοῦ;” (127e9–128a4)<sup>2</sup>. Si bien desde el primer momento queda en evidencia que el interés principal de Sócrates está en el cuidado de sí mismo, la abstracción de este concepto lleva al filósofo a abordarlo inicialmente con analogías acerca del calzado y la zapatería o del cuerpo y la gimnasia, para luego proceder a algunas ideas más generales. De esta parte del diálogo se extraen tres conclusiones que funcionarán luego como premisas: que hablamos de cuidado cuando alguien mejora algo, que existe un arte específica para el cuidado de cada objeto y que no es lo mismo cuidar de las cosas que son de uno que cuidar de uno mismo. Si a causa del conocimiento que tienen, respectivamente, un zapatero sabe el cuidado que requiere el calzado o un orfebre sabe el que requiere un anillo, entonces también las personas deben conocerse a sí mismas para poder cuidar de sí. Esta idea es reforzada por Sócrates remitiendo al precepto “γνῶθι σαυτόν”, ‘conócete a ti mismo’, inscrito en el templo de Apolo en Delfos (129a2–4). Más adelante, Sócrates propone el ejercicio especulativo de reformular este precepto con la finalidad de analizarlo desde otras perspectivas. ¿Qué pasaría si, en lugar de “γνῶθι σαυτόν”, ‘conócete a ti mismo’, el precepto fuera “ἰδὲ σαυτόν”, ‘mírate a ti mismo’ (132d5–8)? Si bien uno puede creer que es posible conocerse a sí mismo sin mediaciones, esto no sería posible respecto de la mirada: necesitamos vernos en el reflejo de un espejo o reconocernos en la mirada del otro (133b). En consecuencia, podemos afirmar que el cuidado y

---

2 Traducción del autor: “¿qué es cuidar de sí [...] y cuándo lo lleva a cabo el ser humano? ¿Acaso cuando cuida de sus asuntos cuida también de sí?”.

el conocimiento de sí solo son posibles en la medida en que cuidamos y conocemos a un otro a través del cual nos reconocemos a nosotros mismos y, por ello, el arte de conocerse a sí mismo no es un arte intelectual sino práctica: “Τὸ δὲ γινώσκειν αὐτὸν ὡμολογοῦμεν σωφροσύνην εἶναι;” (133c18–19)<sup>3</sup>. Así las cosas, en la formulación platónica del problema del cuidado existe una imbricación inseparable entre cuidado de sí, conocimiento de sí y relacionalidad con el otro.

A pesar de algunas otras reflexiones parciales y menos importantes en la historia de la filosofía, el problema del cuidado vuelve a ganar atención a partir del siglo XX<sup>4</sup>. Entre los autores del canon filosófico occidental, se destacan dos en particular: Martin Heidegger (1889–1976) y Michel Foucault (1926–1984). En el caso de ambos, el cuidado ha ocupado un lugar importante en su pensamiento, aunque no han desarrollado propiamente una filosofía o al menos una ética del cuidado. En cambio, otros autores menos conocidos por el público general, aunque sí por el especializado, han sentado las bases de la mayoría de los discursos contemporáneos sobre el cuidado: Milton Mayeroff (1925–1979), Carol Gilligan (1936–) y Leonardo Boff (1938–).

---

3 Traducción del autor: “¿Estamos de acuerdo en que el conocerse a sí mismo es la moderación?”. Acerca de la dificultad de traducir el término “σωφροσύνη”, conviene tener en cuenta que el mismo ha sido vertido al castellano también como ‘sabiduría moral’ (Zaragoza, 1992, p. 81) o como ‘sensatez’ (Carreño, 2019).

4 Entre los abordajes filosóficos previos, se puede citar los casos de Goethe y Kierkegaard; y, entre los abordajes psicológicos, se destacan Rollo May y Erik Erikson (Reich, 2003, p. 352–356).

El cuidado (*Sorge*) ocupa un lugar importante en la analítica existencial desarrollada por Martin Heidegger en *Ser y tiempo*, publicado en 1927, aunque su atención a este tema puede ser retrotraída hasta una conferencia de 1924 (Gilbert Bello, 2023). El concepto de cuidado es comprendido por Heidegger en su obra magna como un concepto existencial: “El ‘estar-en-el-mundo’ tiene la impronta del ser del ‘cuidado’” (Heidegger, 1997, p. 220). Su interpretación se apoya en una relectura de la fábula 220 de Higino, en la que se da una justificación mitológica de las preocupaciones y los cuidados que atraviesan la vida del ser humano. Heidegger concibe esta fábula como una interpretación preontológica del “Dasein”. La generalidad trascendental del cuidado sienta las bases para toda interpretación óntica del *Dasein*, que se manifiesta ónticamente como preocupación y aflicción (p. 218) o en las “preocupaciones de la vida” y en su “dedicación [a algo]” (p. 221). Por esto, no resulta extraño que el cuidado sea definido por el autor como un “anticiparse-a-sí-estando-ya-en-(el-mundo-) en-medio-de (el ente que comparece dentro del mundo)” (p. 214). Este anticiparse a sí va de la mano de la ocupación (*Be-sorgen*) con las cosas y de la solicitud (*Fürsorgen*) respecto de los otros (p. 214), por eso considera Heidegger que hablar de un “cuidado de sí” (*Selbstsorge*) sería en realidad una tautología innecesaria (p. 215).

En el caso de Michel Foucault, el cuidado de sí constituye más bien un descubrimiento y un interés tardío, que corresponde ubicar en el tercer y último período de su pensamiento<sup>5</sup>.

---

5 No se debe perder de vista que es objeto de discusión si el último período de la obra del

Si bien se ocupa de esta cuestión principalmente en el curso que dictó entre enero y marzo de 1982, durante el ciclo lectivo 1981-1982, en la cátedra “*Histoire des systèmes de pensée*” del *Collège de France*, su interés puede ser rastreado al menos un año hacia atrás. En el marco del curso “*Subjectivité et vérité*”, que dictó entre enero y abril de 1981, durante el ciclo lectivo 1980-1981, Foucault se refirió en tres ocasiones, aunque brevemente, a la idea platónica del cuidado y al diálogo entre Sócrates y Alcibiades: el 4 y el 25 de marzo y el 1 de abril (2014, pp. 189, 268 y 292). Sin embargo, a pesar de las escasas referencias a esta cuestión en el marco de aquel primer curso, el descubrimiento deslumbró tanto a Foucault, que se refirió al mismo en su resumen final diciendo que la historia del cuidado y de las técnicas de sí podría ser una forma de hacer la historia de la subjetividad (Foucault, 1981, p. 386). Un año más tarde, se ocuparía de esta cuestión en el marco de su hermenéutica del sujeto, donde retoma la idea platónica de la relación entre cuidado de sí y conocimiento de sí y la contrasta con las ideas de otros autores de la filosofía antigua. En esta ocasión su perspectiva resulta ampliada: ya no le interesa solamente esta relación, sino que se ocupa además de la relación del cuidado de sí con la política y con la pedagogía. Según su lectura, el cuidado de sí va mucho más allá de prestarse atención a sí mismo, de evitar las faltas y los peligros, y de mantenerse a salvo (1982, p. 397), pues constituye una forma

---

autor debe ser concebido como un período ético (por ejemplo, Rojas Osorio, 2013, p. 105), de crítica del sujeto (por ejemplo, Vignale, 2013, p. 12) o incluso de la pragmática de sí (por ejemplo, Gamez, 2018, p. 117).

de subjetivación, de manera que el *souci de soi*, ‘cuidado de sí’ es también una *culture de soi*, donde el término “culture” debe ser comprendido a la vez como “cultura” y como “cultivo”.

Hemos dicho que los casos de Heidegger y Foucault son excepcionales en la historia del problema del cuidado porque se trata de dos autores canónicos en la tradición filosófica occidental presentes en casi cualquier plan de estudios de formación universitaria en filosofía, algo que no sucede con los autores especializados en el campo particular de los estudios sobre el cuidado, que han pasado más desapercibidos. Entre ellos, se destaca en primer lugar Milton Mayeroff, un filósofo estadounidense, que en 1971 publicó la primera edición de su *On caring*, un abordaje fenomenológico de las prácticas de cuidado, que se nutre de un artículo previo publicado en 1965. Su obra comienza con sus agradecimientos a John Dewey, Erich Fromm, Gabriel Marcel y Carl Rogers, con quienes dice que está en deuda. La idea fundamental de Mayeroff es que cuidar de alguien es ayudarlo a crecer y a actualizarse, en el sentido de llevarse a sí mismo de la potencia al acto (1972, p. 1). Si bien hace una distinción entre el cuidado de sí y el cuidado del otro, también reconoce características generales en cualquier práctica de cuidado. Así es como distingue y caracteriza los “aspectos” del cuidado (la autoactualización a través del cuidado, la primacía del proceso, la habilidad de cuidar y de ser cuidado, la constancia del otro, la culpa en el cuidado, la reciprocidad y el cuidado como una cuestión de grados dentro de ciertos límites) y las “características” de una vida ordenada al cuidado (certezas básicas, la suficiencia del proceso vital, inteligibilidad e insondabilidad, autonomía,

fe y gratitud). Resulta llamativo destacar que, a lo largo de la obra, no cita ni remite a las ideas de Platón, Heidegger ni de ningún otro autor.

En la misma época de Mayeroff y de Foucault podemos situar los primeros aportes de Carol Gilligan, aunque para comprender su magnitud hay que situarlos en su contexto de producción. Gilligan se había formado inicialmente en el campo de la literatura inglesa, aunque luego hizo una maestría en psicología clínica y un doctorado en psicología social. Durante los sesenta, trabajó en Harvard como asistente de Erik Erikson y de Lawrence Kohlberg. Este último es conocido por su teoría del desarrollo moral, que, de forma análoga al trabajo de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, propone una secuenciación de seis etapas de desarrollo moral agrupadas de a pares en tres niveles, por los que pasaría progresivamente un sujeto de forma correlativa a su crecimiento biológico. Un “descubrimiento” llamativo para Kohlberg fue que ciertos grupos sociales -entre ellos, las mujeres- evidenciaban un desarrollo moral deficitario que les permitía alcanzar solamente una determinada etapa moral. La obra fundamental de Carol Gilligan, *In a different voice*, publicada en 1982, surge como una crítica a estas ideas. Gilligan comienza por señalar que la conclusión de Kohlberg es el resultado de una investigación mal planteada a partir de una muestra sesgada: Kohlberg pretende que su teoría tenga alcance universal cuando su muestra ha estado conformada solamente por ochenta y cuatro varones estadounidenses (Gilligan, 2003, p. 18). La perspectiva de Gilligan, que se encuadra en un feminismo de la diferencia, sostiene que los atributos morales socialmente valorados en los varones y en las mujeres



son diferentes y que, en consecuencia, claramente las mujeres serán consideradas deficitarias a la luz de una escala construida a partir de una muestra conformada por varones, del mismo modo que sucedería a la inversa. A modo de ejemplo, la autora destaca el cuidado y la sensibilidad como dos rasgos morales considerados socialmente “buenos” en la mujer, pero que, a la luz de la escala de Kohlberg, resultarían ser deficitarios (p. 18). Así las cosas, la autora contrapone la ética de la justicia de Kohlberg con una ética del cuidado cuya orientación no está marcada por principios formales y universales incuestionables sino por la existencia material y particular del otro.

El caso de Leonardo Boff es bastante diferente de los dos anteriores: en primer lugar, su nombre es en realidad un pseudónimo de Genézio Darci Boff, un exsacerdote franciscano de Brasil; en segundo lugar, su perspectiva se encuadra en la Teología de la Liberación latinoamericana con un fuerte contenido ecologista. Entre sus obras dedicadas al tema del cuidado, se destacan *Saber cuidar* (1999), *Princípio de compaixão e cuidado: encontro entre Ocidente e Oriente* (2000), *Cuidar da terra, proteger a vida: como evitar o fim do mundo* (2010), *O cuidado necessário* (2012), *Ética e espiritualidade: como cuidar da casa comum* (2017). Entre los conceptos que desarrolla se encuentra la distinción entre comprender el cuidado como un acto y como una actitud (Boff, 2002, p. 29). A partir de una renovada interpretación de la misma fábula de Higinio a la que se había referido Heidegger, Boff distingue entre las dimensiones material y terrenal, espiritual y celestial, e histórica y utópica del cuidado. Respecto de esta última, Boff considera que el ser humano es un “proyecto infinito” o un “sistema

abierto” y que el “cuidado es el camino histórico-utópico de la síntesis posible para nuestra finitud” (p. 168). Según este autor, haciendo una reapropiación de las categorías heideggerianas, existen dos maneras de ser-en-el-mundo a las que llama modo-de-ser-trabajo y modo-de-ser-cuidado. Si bien considera que vivimos en una dictadura del primero, llama a recuperar el segundo. Además de analizar los sujetos y objetos genéricos en los que el cuidado se concretiza, Boff también se refiere a algunas figuras ejemplares del cuidado tan dispares entre sí como Jesús, Mahatma Gandhi, una madre y una hija rumanas que acogieron a dos judíos escapados del régimen nazi, el “Profeta Amabilidad” o, incluso, el *feng shui*.

## 2. Posibles transposiciones curriculares de la ética del cuidado

Las referencias someras a las ideas de Platón, Heidegger, Foucault, Mayeroff, Gilligan y Boff del apartado anterior no pretendían presentar el panorama general de los estudios filosóficos acerca del cuidado, sino que deben ser interpretadas como un muestrario de la diversidad de perspectivas desde las que este problema ha sido abordado hasta el momento. Sin embargo, a pesar de haber recibido alguna atención por parte de autores canónicos (Platón, Heidegger y Foucault) o de haber sido el objeto principal de otros autores (Mayeroff, Gilligan y Boff), el cuidado es un tema generalmente marginado en el currículo filosófico. Cuando el criterio de selección de saberes sigue un ordenamiento histórico, se privilegia la selección de los autores más destacados en cada período y de las obras y conceptos por los que han sido recordados en la posteridad,

entre los que el cuidado no ocupa un lugar central. Cuando, en cambio, el criterio de selección de saberes es problemático, encontramos en ocasiones referencias a autores menos canónicos en la historia de la filosofía, pero los problemas que los congregan suelen ser los grandes temas de la filosofía (el ser, Dios, el conocimiento, el bien, la justicia, etc.), entre los que el cuidado tampoco ocupa un lugar de importancia.

Sin embargo, el esbozo de las ideas de estos autores alcanza para pensar algunas estrategias de inclusión del problema del cuidado en el currículo escolar. Si acaso no fuera posible organizar un curso entero al respecto o, al menos, una unidad específica en el programa de estudios, aún existe la posibilidad de incluir referencias al mismo a propósito de otros temas que sí suelen ser incluidos con frecuencia en las ofertas formativas en filosofía. Entre estos últimos, a modo de ejemplo, podemos nombrar el mandato socrático del conocimiento de sí, la angustia heideggeriana frente a la comprensión del ser-para-la-muerte, el feminismo y la perspectiva de género o la ética aplicada y el ecologismo, por nombrar solamente algunos.

### **3. De la ética del cuidado a la perspectiva de cuidados**

Más allá de su inclusión como contenido curricular, la ética del cuidado se ha abierto paso en distintos campos ocupacionales en lo que se ha venido a llamar “perspectiva de cuidados”. Desde esta perspectiva, los cuidados son entendidos como “actividades indispensables para satisfacer las necesidades básicas de la reproducción de las personas, brindándoles

los elementos físicos y simbólicos que les permiten vivir en sociedad” (Rodríguez Enríquez & Marzonetto, 2016, p. 105), donde el concepto de reproducción alude a la reproducción cotidiana de la vida. Estas actividades incluyen una gran diversidad de tareas:

... el autocuidado, el cuidado directo de otras personas (la actividad interpersonal de cuidado), la provisión de las precondiciones en que se realiza el cuidado (la limpieza de la casa, la compra y preparación de alimentos) y la gestión del cuidado (coordinar horarios, realizar traslados a centros educativos y a otras instituciones, supervisar el trabajo de la cuidadora remunerada, entre otros) (ídem).

Las prácticas cotidianas de cuidado de sí y del otro tienden a ser invisibilizadas no solo en el ámbito privado del hogar, sino también en los ámbitos profesionales, lo que contribuye a que no sean valoradas adecuadamente ni, en consecuencia, sean remuneradas como deberían serlo. Por ello, no suelen ser incluidas en la descripción de ciertos puestos de trabajo, aunque luego sean demandadas. A modo de ejemplo, en el campo de la enfermería, al que nos referiremos nuevamente más adelante, se plantea que las acciones de cuidado profesional que son provistas en las instituciones sanitarias se añaden a las acciones y actitudes de cuidado genérico presentes en todas las culturas (Medina, 1999, p. 42-43), aunque solo las primeras son remuneradas, mientras que las segundas suelen ser las más demandadas y valoradas por los pacientes y sus familias (Joffe et al., 2003). Lo mismo se ha observado acerca

de la valoración de las características personales y las actitudes de los médicos (Pratiwi et al., 2023).

Otro ámbito muy atravesado por los discursos acerca del cuidado es el educativo. Esta perspectiva de cuidados en educación ha llegado incluso a los discursos oficiales de la política educativa nacional: “la pedagogía del cuidado es un marco conceptual para pensar las prácticas educativas que sostiene que educar es cuidar y cuidar es educar” (Ministerio de Educación, 2023, p. 7). Respecto del modo en que los cuidados son entendidos en este ámbito, se sostiene que los mismos son “acciones destinadas a sostener y acompañar cada trayectoria escolar y también a garantizar el bienestar cotidiano de todas las personas que integran la comunidad educativa” (p. 10), que se manifiestan en cualquier acción e interacción entre los actores de las instituciones educativas. Un factor destacable de esta perspectiva, que permite recuperar la tradición filosófica del vínculo entre cuidado y conocimiento de sí, es el hecho de que la pedagogía del cuidado no se expresa a través de un discurso prevencionista, sino que sostiene que el cuidado forma parte del proceso de construcción subjetiva (p. 15).

A continuación, nos referiremos a desarrollos teóricos acerca de la ética del cuidado en los campos particulares de la educación y de la salud haciendo algunos comentarios generales sobre las ideas de autoras representativas de cada caso<sup>6</sup>.

---

6 A los casos de la educación y la salud, correspondería adicionar, por ejemplo, los de perspectivas de cuidados en la política y en la economía que, por razones de extensión, exceden las posibilidades de este trabajo.

### 3.1. La ética del cuidado en educación

Nel Noddings (1929–2022) fue una filósofa estadounidense que trabajó principalmente en los campos de la filosofía de la educación y la ética del cuidado. Escribió una veintena de libros, entre los que nos interesa destacar *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, cuya primera edición apareció en 1984, aunque luego se publicó una segunda edición en 2003 y una segunda edición aumentada 2013, esta vez con el título *Caring: a relational approach to ethics and moral education*.

Una de las críticas que recibió el libro de Noddings, tras su primera edición, estuvo dirigida a la expresión “*a feminine approach*”, ‘un abordaje femenino’, en su título. En el prólogo de su segunda edición, Noddings justificó su elección del término diciendo que no se refería a un esencialismo de género sino a un modo de experiencia construido desde la infancia (2013, p. xxiv). Diez años más tarde, en la segunda edición aumentada, optó por cambiar esa expresión por “*a relational approach*”, ‘un abordaje relacional’, y justificó esta decisión argumentando que toda práctica de cuidado se da en el marco de algún tipo de relación, aunque continuó insistiendo en la centralidad de la experiencia de la mujer en la ética del cuidado (p. xiii–xiv).

Su análisis incluye varias distinciones conceptuales. Distingue al cuidador, a quien llama “*one-caring*”, del receptor de cuidados, a quien llama “*cared-for*”; distingue el cuidar natural, “*natural caring*”, del cuidar ético, “*ethical caring*”; distingue el cuidado por deseo, del cuidado por deber; y también distingue tres niveles de relacionalidad: el círculo íntimo, “*inner circle*”,

el extraño próximo, “*proximate stranger*” y el extraño remoto, al que no se refiere con algún término fijo. Importa destacar que a pesar de la distinción entre quien provee y quien recibe cuidados, el cuidado es entendido por Noddings como una relación recíproca y no como una acción unilateral (2013, p. 4). Si, para que haya reciprocidad, el cuidador también es receptor de cuidados, ¿en qué sentido lo es? Según Noddings, cuando el cuidador cuida de algún otro, también cuida de su “*ethical self*”, su ‘yo ético’ (p. 14), que ha sido construido de la mano de su ideal ético. Este yo ético es definido por Noddings en estos términos:

*The ethical self is an active relation between my actual self and a vision of my ideal self as one-caring and cared-for. It is born of the fundamental recognition of relatedness; that which connects me naturally to the other, reconnects me through the other to myself. As I care for others and am cared for by them, I become able to care for myself* (p. 49)<sup>7</sup>.

Un aspecto interesante de la ética de Noddings es que relativiza la primacía de los valores incuestionables del bien y del mal como criterio para juzgar la moralidad de una acción. Por ejemplo, señala que decir que algo está mal no

---

7 Traducción del autor: “El yo ético es una relación activa entre mi yo real y una visión de mi yo ideal como cuidador y receptor de cuidados. Nace del reconocimiento fundamental de la relacionalidad; aquello que me conecta naturalmente con el otro, me reconecta a través del otro conmigo mismo. Al mismo tiempo que cuido de otros y soy cuidado por ellos, me vuelvo capaz de cuidar de mí mismo”.

es suficientemente claro para todas las personas y que, en ocasiones, resulta necesario cambiar la formulación de “está mal” por “será castigado” (p. 92). En lugar de prescribir el bien y el mal de las acciones de forma absoluta, prefiere juzgar su moralidad de forma contextualizada: “We do not say: It is wrong to steal. Rather, we consider why it was wrong or may be wrong in this case to steal” (p. 93)<sup>8</sup>.

Para Noddings, el cuidado es una forma de relacionalidad que antecede a cualquier rol: “Whatever I do in life, whomever I meet, I am first and always one-caring or one cared-for” (p. 175)<sup>9</sup>. Por ello, considera que la ética del cuidado tiene un alcance tan amplio que puede servir como marco de referencia para cualquier relación entre sujetos. Entre ellos, destaca el caso de la docencia, en la que considera que debe primar algo que nosotros, según el marco político citado precedentemente, llamaríamos una pedagogía del cuidado: “But her task as one-caring has higher priority than either of these. First and foremost, she must nurture the student's ethical ideal” (p. 178)<sup>10</sup>. La tarea del docente, entonces, es contribuir a la formación subjetiva del ideal ético de cada estudiante, a partir del cual se vinculará con otros y con su yo ético.

La ética del cuidado de Noddings no ha sido recibida sin

---

8 Traducción del autor: “No decimos: está mal robar. Más bien, consideramos por qué estuvo mal o podría estar mal robar en este caso”.

9 Traducción del autor: “Haga lo que haga en la vida, con quien sea que me encuentre, primero y siempre soy cuidador o receptor de cuidados”.

10 Traducción del autor: “Pero su tarea como cuidador tiene mayor prioridad que cualquiera de éstas. En primer lugar y ante todo, debe alimentar el ideal ético del estudiante”.



objecciones. Hoagland (1990), se ha referido a la misma y ha detectado al menos cuatro puntos débiles en su formulación:

- que existe una relación asimétrica porque no se espera que el receptor de cuidados comprenda al cuidador;
- que es un modelo ético no sostenible en el tiempo porque se espera que el receptor de cuidados cese en su dependencia respecto del cuidador;
- que, a pesar del reconocimiento y la valoración que pueda brindar el receptor de los cuidados, la relación sigue estando basada en la falta de reciprocidad;
- que el cuidado del cuidador solo está justificado en la medida en que es realizado en pos del cuidado del receptor de cuidados.

### 3.2. La ética del cuidado en salud

En el campo sanitario, es usual encontrar referencias a la oposición entre lo que se conoce como modelo biomédico de atención y lo que se suele llamar ética del cuidado. El modelo biomédico tiene como prioridad curar la enfermedad que motiva la consulta, de manera que su atención está puesta en la patología y en las acciones técnicas llevadas a cabo por los profesionales en una relación vertical y asimétrica con los pacientes. Por el contrario, la ética del cuidado tiene como prioridad cuidar al paciente, de manera que su atención está puesta en la promoción, conservación y restablecimiento de la salud y en las actitudes de los profesionales en una relación horizontal y simétrica con los pacientes.

Entre los exponentes principales de la ética del cuidado

en el ámbito sanitario, encontramos a Madeleine Leininger (1925–2012) y a Jean Watson (1940–), dos enfermeras estadounidenses que han contribuido al desarrollo del pensamiento enfermero. Si bien ambas son las representantes principales de lo que se ha venido a llamar Escuela del Cuidado en la historia del pensamiento enfermero, representan dos visiones diferentes respecto del cuidado, que no son las únicas que se han desarrollado.

Madeleine Leininger es conocida por su obra *Transcultural Nursing: Concepts, Theories, Research, and Practice*, publicada originalmente en 1978 y reeditada en varias ocasiones en coautoría con Marilyn R. McFarland. Leininger parte del supuesto de la constatación de que la formación en enfermería hasta comienzos de los sesenta era planteada como un corpus universal de saberes y técnicas. Sin embargo, las prácticas genéricas de cuidado llevadas a cabo en cada comunidad cultural difieren entre sí, lo cual genera un conflicto entre los cuidados informales llevados a cabo en el interior del hogar o en el grupo social de pertenencia y los cuidados profesionales provistos en las instituciones sanitarias. Por ello, se plantea la necesidad de que los valores culturales de las comunidades actúen como guías para las acciones de cuidado y la toma de decisiones (Leininger & McFarland, 2002, p. 49). Partiendo de la constatación patente de la diversidad cultural, distinguen cinco formas posibles de interacción cultural: contacto cultural, “enculturación”, “aculturación”, socialización y asimilación (p. 55–57). Su modelo de atención se encuentra sintetizado en veinte principios de cuidados transculturales, de los cuales tres sintetizan su comprensión de la relación entre la cultura y los cuidados:

2. Every culture has specific beliefs, values, and patterns of caring and healing that need to be discovered, understood, and used in the care of people of diverse or similar cultures. [...]

10. Transcultural nursing necessitates an understanding of one's self, one's culture, and one's ways of entering a different culture and helping others. [...]

19. Understanding the cultural context of the client is essential to assess and respond appropriately to clients and their holistic health care needs and concerns (p. 62)<sup>11</sup>.

Uno de los desafíos principales para el abordaje de los cuidados transculturales está en el conocimiento del otro, para lo cual no es suficiente que el sujeto profesional tome al paciente como un objeto de conocimiento, sino que se propone un método para forjar entre ellos una relación tal que permita que el profesional pase de ser visto como un extraño a ser considerado una figura de confianza (p. 90-92) y así pueda acceder al conocimiento de su cultura. Las autoras remiten a investigaciones sobre los valores y las prácticas de cuidado de unos cien grupos culturales, a partir de las cuales se ha podido constatar que hay ciertas acciones de cuidado que pueden ser

---

11 Traducción del autor: "2. Cada cultura tiene creencias, valores y patrones de cuidado y curación específicos que deben ser descubiertos, comprendidos y utilizados en el cuidado de personas de culturas diversas o similares. [...] 10. La enfermería transcultural requiere una comprensión de uno mismo, de su propia cultura y de sus formas de ingresar en una cultura diferente y de ayudar a los demás. [...] 19. Comprender el contexto cultural del cliente es esencial para evaluar y responder adecuadamente a los clientes y sus necesidades e inquietudes de atención médica holística".

consideradas transculturales por estar presentes en casi todas ellas. Las once acciones más frecuentes, por ejemplo, son el respeto, la preocupación, la atención al detalle, la ayuda o asistencia, la escucha atenta, la presencia física, la comprensión, la conexión, la protección, el contacto físico y medidas para promover el bienestar (p. 107).

Jean Watson ofrece una visión diferente del cuidado pensado no desde los grupos culturales, sino desde la relación que se establece entre el cuidador y el receptor de cuidados. Por ello, en lugar de hablar de cuidados transculturales, como lo hacía Leininger, Watson habla de cuidados transpersonales. A lo largo de su vida ha publicado más de treinta libros, entre los que se destacan *Nursing: The Philosophy and Science of Caring*, el primero de ellos publicado en 1979, y *Nursing: Human Science and Human Care, A Theory of Nursing*, el segundo publicado en 1985. Es en este último donde madura su idea de los cuidados transpersonales. Al respecto, la autora considera que la ocasión del cuidado se convierte en transpersonal cuando dos personas, con sus respectivas historias de vida y campos de percepción, se convierten en un punto focal en el espacio-tiempo, de manera tal que ese momento genera un campo fenoménico que va más allá de la ocasión de cuidado misma (1985, p. 59). En este encuentro con el otro, no solo se conoce al otro y se conoce uno mismo, sino que también se produce a la vez un conocimiento universal: “*The self we learn about or discover is every self: it is universal*” (p. 59)<sup>12</sup>. Este yo

---

12 Traducción del autor: “El yo del que aprendemos o que descubrimos es cada yo: es universal”.

universal que se conoce se manifiesta en el desarrollo de la compasión y de la humanidad común (p. 60). Los momentos de cuidado suponen una apertura espiritual tan grande al otro que, más allá del cuidado y la curación que se produzcan, pueden convertirse en un punto de inflexión existencial en la vida de los involucrados (2008, p. 72). Watson propone un modelo de atención en pasos basado en diez “factores *carativos*” y diez “procesos *caritas*”.

El enfoque de cuidados transpersonales de Watson ha sido criticado por quienes consideran que un modelo de uno a uno es inviable. En particular, se han formulado tres objeciones: que es utópico proponérselo en instituciones sanitarias donde los recursos (el personal, su tiempo, los insumos, etc.) son limitados; que es injusto, pues, dada la limitación de los recursos, algún paciente recibirá más que otro; y que parecería centrarse más en las cualidades del cuidador que en los cuidados que este provee o es capaz de proveer (Paley, 2006).

## Conclusiones

El cuidado constituye un problema filosófico de pleno derecho en la historia de la filosofía. No solo ha sido abordado por autores relevantes en el canon filosófico occidental, sino que está presente incluso en sus principales obras, que suelen ser objeto de estudio en la enseñanza de la filosofía. A la par, existen producciones teóricas específicas que justifican la consideración de la ética del cuidado como una corriente, que agrupa las ideas de diversos filósofos, y como una perspectiva de trabajo en aquellos ámbitos ocupacionales en los que prima

la relación entre sujetos. Respecto de esto último, hemos destacado también que una limitación de esta perspectiva estaría dada por falta de reciprocidad o la asimetría entre quien provee y quien requiere o demanda cuidado. En el caso de la filosofía de Nel Noddings, esto estaría salvado por el cultivo del yo ético; y, en el caso de Joan Watson, por el conocimiento del yo universal. A pesar de tratarse de discursos especializados, ya sea en el ámbito educativo o en el sanitario, queda en evidencia la plena vigencia de las consideraciones antiguas de Platón acerca de la relación intrínseca entre cuidado de sí, conocimiento de sí y relacionalidad. Quisiéramos esperar, entonces, que estos argumentos contribuyan a la promoción de la transposición curricular de la ética del cuidado en distintos campos formativos y a la aplicación de la perspectiva de cuidados en diversos ámbitos ocupacionales.

## Referencias

- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Editorial Trotta.
- Burnet, J. (ed.) (1967). *Platonis opera*. v. 2. Clarendon Press.
- Carreño, S. (2019). El concepto de *sophrosyne* en los diálogos platónicos y su ejemplificación en la figura de Sócrates. *Synthesis* 26 (2), 1–13. <https://doi.org/10.24215/1851779Xe063>
- Foucault, M. (1981). "Histoire des systèmes de pensée", en: Collège de France. *Annuaire du Collège de France 1980–1981: Résumé des cours et travaux*. París: Collège de France, 385–389.
- Foucault, M. (1982). "Histoire des systèmes de pensée", en: Collège de France. *Annuaire du Collège de France 1981–1982: Résumé des cours et travaux*. París: Collège de France, 395–406.

- Foucault, M. (2014) *Subjectivité et vérité. Cours au Collège de France (1980–1981)*. Seuil/Gallimard.
- Gamez, P. (2018, junio). Did Foucault do Ethics? The "ethical turn", neoliberalism, and the problem of truth. *Journal of French and Francophone Philosophy* 26 (1), 107–133. <https://doi.org/10.5195/jffp.2018.818>
- Gilbert Bello, F. (2023). De un ocuparse de las circunstancias. El sentido del cuidado (*Sorge*) en la obra de Martin Heidegger *Der Begriff der Zeit* (1924). *Tópicos, Revista de Filosofía* 65, enero–abril, 225–243.
- Gilligan, C. (2003). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Trad., prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera C. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Hoagland, S. L. (1990). Some Concerns about Nel Noddings' Caring. *Hypatia* 5 (1), 109–114.
- Joffe, S., Manocchia, M., Weeks, J. C. & Cleary, P. D. (2003). What do patients value in their hospital care? An empirical perspective on autonomy centred bioethics. *Journal of Medical Ethics* 29, 103–108. <https://doi.org/10.1136/jme.29.2.103>
- Leininger, M. & McFarland, M. R. (2002). *Transcultural Nursing: Concepts, theories, research, and practice*. McGraw–Hill.
- Mayeroff, M. (1965). On caring. *The International Philosophical Quarterly*, 5 (3), 462–474.
- Mayeroff, M. (1972). *On caring*. Nueva York: Harper & Row.
- Medina, J. L. (1999). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en Enfermería*. Editorial Laertes.
- Ministerio de Educación (2023). *Pensar la escuela desde la pedagogía del cuidado*. Ministerio de Educación de la República Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELoo8493.pdf>
- Noddings, N. (2013). *Caring: a relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.

- Paley, J. (2006). Past caring: the limits of one-to-one ethics (pp. 149–164). En: Davis, A., Tschudin, V. & de Raeve, L. (eds.). *Essentials of Teaching and Learning in Nursing Ethics: Perspectives and Methods*. Churchill Livingstone Elsevier.
- Pratiwi, A. B., Padmawati, R. S., Mulyanto, J. & Willems, D. L. (2023). Patients values regarding primary health care: a systematic review of qualitative and quantitative evidence. *BMC Health Services Research* 23 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s12913-023-09394-8>.
- Reich, W. T. (2003). History of the notion of care (pp. 349–361). En: Post, S. G. *Encyclopedia of Bioethics*. Vol. 1. Macmillan Reference.
- Rodríguez Enríquez, C. M., & Marzonetto, G. L. (2016). Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas* 4 (8).
- Rojas Osorio, C. (2013). Foucault y Heidegger. *Diálogos* 94, 94–117.
- Vignale, S. (2013). Foucault, actitud crítica y modo de vida. *Diálogos* 94, 6–32.
- Watson, J. (1985). *Nursing: Human science and human Care*. A theory of Nursing. Appleton–Century–Crofts.
- Watson, J. (2008). *Nursing: The Philosophy and Science of Caring*. University Press of Colorado.
- Yépez Abreu, M. & Yépez Lovera, M. J. (2014). Aproximación al pensamiento de Michel Foucault. Arjé. *Revista de Postgrado FACE-UC* 8 (14), 435–446.
- Zaragoza, J. (trad.) (1992). “Alcibiades”. En: *Platón. Diálogos*. Vol. 7. Madrid: Gredos, 23–86.





COMPUESTO EN  
DICIEMBRE DE 2024  
EN EDITORIAL QELLQASQA.  
SAN JOSÉ DE GUAYMALLÉN  
MENDOZA, REPÚBLICA ARGENTINA.

QELLQASQA@GMAIL.COM  
QELLQASQA.COM.AR  
QELLQASQA.COM

