

¿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 inquietan 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 desoir.

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.