

## EL CURSO FILOSÓFICO: supuestos y posibilidades<sup>1</sup>

Alejandro Cerletti\*

### Resumen

En este trabajo se revisarán algunos supuestos que subyacen en la enseñanza de la filosofía (la formación docente, la concepción de filosofía adoptada, etc.), que de alguna manera dan sentido a las clases, y que no suelen ser revisados con la atención que merecerían. Esta revisión de la construcción de las propuestas de enseñanza tiene como objetivo mostrar los criterios no explicitados y los diversos condicionamientos que operan cuando se “da clase” de filosofía, ya que son, en definitiva, los que establecen las propuestas docentes efectivas del curso. A partir de este reconocimiento, se sugerirá una posible forma de encarar la enseñanza de la filosofía desde la propia filosofía, para luego dar lugar a eventuales alternativas didácticas.

**Palabras clave:** Enseñanza filosófica. Didáctica de la filosofía. Formación docente. Aprendizaje filosófico.

### Enseñanza y aprendizajes

La organización de un curso de filosofía suele quedar resumida en la elección de algunos elementos formales: objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza o metodología, bibliografía, evaluación. Esta estructuración mínima ordena una posible propuesta de enseñanza, haciendo explícitas las intenciones del docente a cargo. Por cierto, este modelo de planificación es común a la enseñanza de cualquier disciplina.

En este trabajo nos interesará revisar algunos supuestos que subyacen en la enseñanza de la filosofía, que de alguna manera dan sentido a las clases, y que no suelen ser revisados con la atención que merecerían. Esta revisión de la construcción de las propuestas de enseñanza tiene como objetivo mostrar los criterios no explicitados y los diversos condicionamientos que operan cuando se “da clase” de filosofía, ya que son, en definitiva, los que establecen las propuestas docentes efectivas del curso. A partir de este reconocimiento, se sugerirá una posible forma de encarar la enseñanza de la filosofía desde la propia filosofía,

---

<sup>1</sup> Este artículo está construido a partir de la reelaboración de otros trabajos del autor, donde desarrolla la temática abordada: “‘Formar’ profesores, ‘formar’ filósofos”, en: Cerletti, A. (comp.). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba, 2009; “¿Qué es enseñar filosofía?”, en: Cerletti, A. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008; y “La formación docente: entre profesores y filósofos”, ibídem.

\* Professor e Pesquisador da Universidad de Buenos Aires y da Universidad Nacional de General Sarmiento. E-mail: alejandrocletti@yahoo.com.ar

para luego dar lugar a eventuales alternativas didácticas.

Las características de los aprendizajes filosóficos del profesor, en el proceso de su formación, son una primera referencia para las posibilidades de su enseñanza futura y, a su vez, direccionan su reflexión sobre dicha enseñanza. Con ese aprendizaje inicial se contrasta, inevitablemente, cualquier análisis crítico de la enseñanza de la filosofía, incluso, obviamente, el propio.

Cuando se “aprendió filosofía” no se aprendieron sólo algunos contenidos filosóficos, se aprendió también a enseñar la filosofía, más allá de que se esté de acuerdo o no con dicha enseñanza. Junto con los autores y los temas propios de la filosofía canonizada se asumieron asimismo prácticas institucionales de enseñanza (que fueron las vividas como estudiante). Esas prácticas de enseñanza suponen posicionamientos frente a la cuestión “enseñar filosofía”, sean más o menos conscientes. Trasladado a términos políticos, se ha aprendido en la *ideología* profesoral dominante y ese aprendizaje tiene efectos subjetivadores significativos, que es preciso analizar, apropiar o deconstruir. Pues, como en toda ideología, nunca se está más sumergido en ella que cuando se la ignora o la niega.

Todo profesor ha ido internalizando esquemas teóricos, pautas de acción, valores educativos, distinciones de roles pedagógicos, etc., que operan como elementos reguladores y condicionantes de su práctica. Así un profesor, o profesor en ciernes, dispone, casi “espontáneamente”, de una multiplicidad de teorías, por lo general inconexas, inestables, desarticuladas, algunas hasta contradictorias entre sí, que ha ido incorporando, fundamentalmente, en su experiencia inicial como alumno, como estudiante de profesorado, y luego como docente novel. En virtud de esto, cuando se aborda la compleja cuestión de cómo enseñar filosofía deberá tenerse en cuenta ese bagaje de teorías implícitas, creencias pedagógicas, hábitos institucionales, etc., que conforman una disposición subjetiva y que sirven para mantener un perfil de actuación cotidiana, en gran medida acrítico. Por lo tanto, será esencial explorar, desmontar o apropiar estos esquemas prácticos personales, porque será a partir de esta acción como se facilitarán los caminos para pensar una práctica docente creativa.

Al enseñar filosofía se asume, se haga evidente o no, una concepción de la filosofía, del filosofar, y del sentido y la posibilidad de su enseñanza. Esa concepción es puesta en juego en cada situación de enseñanza, y quien en esas circunstancias aprende filosofía, “aprende” también aquella perspectiva. Es decir, adquiere explícitamente una serie de conocimientos teóricos filosóficos e implícitamente diversos saberes teórico-prácticos filosófico-pedagógicos. Aprende una “didáctica” implícita que rara vez es tematizada por

quien enseña, ya que suele operar como su supuesto pedagógico. Incluso, de hecho, es muy probable que quien enseña no haya reflexionado demasiado sobre su “didáctica” puesto que lo que ilumina su clase “de filosofía” es, más bien, el tema filosófico. No olvidemos que es un lugar común en la enseñanza de la filosofía –y de cualquier disciplina en general–, sobre todo a nivel universitario, asumir que para enseñar una disciplina basta con conocerla. Y lo que cada uno haga para llevar adelante esa tarea, sería algo meramente personal y facultativo. Quienes acceden a cargos profesoriales suelen ser elegidos más por sus antecedentes como “especialistas” en filosofía o como investigadores, que por sus virtudes didácticas.

En las carreras de formación docente de filosofía, la influencia de las asignaturas pedagógicas es bastante relativa. Cuando se aprende filosofía, se lo suele hacer a partir de concepciones de enseñanza que descuentan que hay algo que se aprende por un lado (la filosofía) y luego, por otro, se ve cómo transmitirlo. Se aprenderían entonces las “técnicas” necesarias para tal fin. Se trataría de dos secuencias separadas que en algún momento se unirían. Por cierto, es común que quien inicia un curso de didáctica de la filosofía parta de la idea ingenua de que se formará como “profesor” en las asignaturas pedagógicas o didácticas, puesto que como especialista en filosofía se forma en las asignaturas propiamente “filosóficas”. Se considera que la tarea que le resta sería adquirir estrategias para “enseñar” lo que ya sabe o está en camino de saber (la filosofía, que es lo que supuestamente le “enseñaron” sus profesores de filosofía). Está bastante naturalizada la idea de que no habría aprendizajes pedagógicos o didácticos significativos en el cursado de las materias filosóficas y no habría aprendizajes filosóficos significativos en el de las materias pedagógicas o didácticas.

Los estudiantes de profesorado que llegan a los cursos más específicamente orientados a la enseñanza –ubicados, por lo general, en los últimos años de esas carreras –, han recorrido ya un importante trayecto como estudiantes *de filosofía*. Es decir, han conocido y vivido, en su propia experiencia, lo que todos sus profesores de filosofía han considerado que es la filosofía, y también lo que han supuesto que es enseñar –y aprender– filosofía. Han ido construyendo entonces, a través de su experiencia como estudiantes, una idea de lo que es un “buen” o un “mal” profesor de filosofía. En el proceso de su aprendizaje, se han constituido como estudiantes pero también como futuros docentes, ya que, como se señaló, consciente o inconscientemente, han asimilado no sólo algunas concepciones de la filosofía sino, además, diversas formas de enseñarla.

Se podría seguir de lo anterior que no se observa ninguna relación fundamental entre lo que es enseñado y la forma de hacerlo, cuya distinción es ya de por sí una posición frente al

enseñar. El *cómo* enseñar se visualiza por lo general separado de aquello que se enseña, y la enseñanza quedaría suficientemente garantizada, para algunos, por el dominio de los conocimientos filosóficos del profesor. Para otros, por el dominio de ciertos recursos didácticos. La mayor o menor incidencia de una u otra opción puede definir el perfil institucional de un profesorado (más “filosófico” o más “pedagógico”), pero en ambos casos el presupuesto es el mismo: la filosofía y la didáctica transitarían caminos separados que se yuxtaponen ocasionalmente, en virtud de la circunstancia de tener que enseñar filosofía.

De esto se podría seguir también que sería factible enseñar prácticamente cualquier disciplina filosófica, o el pensamiento de los distintos filósofos, de formas similares. Se podría “explicar”, por caso, de una manera semejante (metodológicamente hablando) las filosofías de Platón, Descartes, Marx, Nietzsche, Wittgenstein o Popper, ya que lo significativo desde el punto de vista filosófico estaría en el contenido enseñado y no en la forma en que se lo presentaría. Y esto, con independencia de la idea que esos mismos filósofos “enseñados” tuvieran de la filosofía o el filosofar, y de la incidencia que ello podría tener en un acto de transmisión. Se presupondría que todos son contenidos o temas filosóficos y, en tanto tales, habría maneras comunes de enseñarlos.

Cuando nos referimos a maneras comunes de enseñar no afirmamos que no haya actividades, estrategias o métodos diferentes para enseñar filosofía. De hecho, pueden reconocerse diversas formas de encarar la enseñanza de la filosofía. Nos referimos más bien a que ciertas estrategias didácticas (exposiciones, lectura y comentario de textos, actividades grupales, estudios dirigidos, etc.) son empleadas como herramientas universales para enseñar “filosofía” en general, como de hecho podrían ser empleadas para enseñar otras disciplinas. No se encontraría una relación significativa entre la concepción de la filosofía o el filosofar (del filósofo enseñando o del profesor enseñante) y cómo se la enseña.

Por otra parte, parecería obvio que si se trata de enseñar “filosofía” correspondería poder concebir qué es lo que se va a enseñar bajo esa denominación. Pero, como se sabe, la pregunta “¿qué es filosofía?” constituye un tema propio y fundamental de la filosofía misma, y no admite una respuesta única ni mucho menos. Es más, cada filosofía (o cada filósofo) responde ese interrogante desde su horizonte teórico, lo que muchas veces complica el diálogo con otras respuestas ofrecidas a la misma pregunta desde referencias diferentes. El hecho de que pretender enseñar filosofía conduzca como paso previo a tener que ensayar, aunque sea provisoriamente, una posible respuesta a la interrogación sobre qué es filosofía, y que ese intento suponga ya introducirse en la filosofía, muestra que el sustento de toda enseñanza de la filosofía es básicamente filosófico y no meramente didáctico o pedagógico.

Las cuestiones “¿qué es enseñar filosofía?” y “¿qué es filosofía?” mantienen entonces una relación directa que enlaza aspectos esenciales del filosofar.

## El filosofar y el enseñar

Podríamos estimar que más allá de que se la explicita o no, la concepción de filosofía que asuma un docente debería tener, si se pretende coherencia entre el filosofar y el enseñar, algún tipo de correlación con la modalidad de enseñanza que adopte. No sería lo mismo suponer, por ejemplo, que la filosofía es el despliegue de su historia que una desnaturalización del presente. Tampoco es lo mismo estimar su actividad como una cuidadosa exégesis de las grandes obras, que un ejercicio problematizador del pensamiento sobre cuestiones diversas; que constituye una ayuda para vivir o es una complicación inexorable de la existencia; que fundamente la vida ciudadana o encarne una crítica radical del orden establecido, etc. Obviamente, podría pensarse también en cualquier combinación de estas caracterizaciones o agregar muchas más, pero surgiría que lo que se considere que es básicamente la filosofía debería expresarse en su enseñanza, si se deseara establecer alguna continuidad entre lo que se dice y lo que se hace en un curso.

Podría tal vez interpretarse, como una virtual consecuencia de lo anterior, que habría que enseñar, por caso, “cartesianamente” a Descartes, “hegelianamente” a Hegel, “nietzscheanamente” a Nietzsche o “analíticamente” a Davidson. Ello no se sigue con necesidad, aunque por cierto es una posibilidad factible de ensayar (previa elucidación de qué sería “enseñar cartesianamente”, etc.). Lo que se sugiere es que la tarea de enseñar necesita establecer las condiciones para que ella pueda al menos intentarse. Y consideramos que una de ellas es que el profesor pueda mostrar y ejercitar la concepción de filosofía que se pondrá en juego a lo largo de sus clases. Por cierto, esto significa ir más allá de ofrecer sólo una definición formal de la filosofía –como suele ser habitual en el inicio de muchos cursos–, ya que luego podría continuarse inconsecuentemente con una enseñanza desligada del contexto o los fundamentos de esa definición, como también suele ser usual en muchos cursos. Se trata más bien de que quede clara la apuesta filosófica de la clase, es decir aquello a partir de lo cual se construirá el vínculo entre profesores y estudiantes en nombre de la filosofía y el filosofar. El modo en que esa apuesta se despliegue en el aula –sea esto dar una definición de la filosofía o caracterizarla o mostrarla en una experiencia o construirla a lo largo del curso, etc.– será potestad del docente, pero lo que no deberá dejarse de lado es la manifestación del vínculo que se establecerá con la filosofía.

En cualquier *situación* de enseñanza de filosofía, lo que emerge siempre, se quiera hacer evidente o no, es la concepción de filosofía que actualiza quien asume la función de enseñar. Un curso de filosofía podría situarse *en* la filosofía o desarrollarse *sobre* la filosofía. Si como es frecuente hacerlo nos remitimos a la didáctica etimología de la palabra filo-sofía, lo que ella indica es, como bien se sabe, una *relación*. Específicamente, una relación con el saber, en particular, un vínculo de amor en cuanto aspiración o deseo de saber o de sabiduría, más que el dominio de un saber determinado. Es decir que, si se tratara de un curso “filosófico”, o sea, el que se situara *en* la filosofía– lo que aparecería como fundante no sería tanto el recorte ocasional de un “contenido” a ser transmitido sino la *actividad* de aspirar a “alcanzar el saber”, a través del constante preguntar y preguntarse. Esta actividad es, justamente, el filosofar, por lo que la tarea de enseñar –y aprender– filosofía no podría estar desligada nunca del *hacer* filosofía. Filosofía y filosofar se encuentran unidas, entonces, en el mismo movimiento, tanto de la práctica filosófica como de la enseñanza de la filosofía. Por lo tanto, enseñar filosofía y enseñar a filosofar conforman una misma tarea de despliegue filosófico, en la que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento. En este sentido, estimamos que toda enseñanza de la filosofía debería ser una “enseñanza filosófica”.

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

Se podrá abordar, y de manera consecuente, enseñar, a Nietzsche desde la filosofía de Heidegger, a Hegel desde Marx, a Aristóteles desde Tomás de Aquino, o a Hegel “desde Hegel”, o a tal o cual autor desde la concepción de filosofía que tenga el profesor, o del modo que el docente considere más pertinente, de acuerdo con sus conocimientos, sus preferencias y su capacidad. Esto exhibe que no se puede enseñar filosofía “desde ningún lado”, en una aparente asepsia o neutralidad filosófica. Siempre se asume y se parte, explícita o implícitamente, de ciertos contextos o condiciones, que conviene vislumbrar, porque es esto lo que seguramente se aprenderá. Este gesto de vislumbrar el horizonte filosóficos en el que tiene lugar el curso no se transforma en una consecuencia didáctica directa, ya que como anticipamos, el modo en que un profesor expresa sus compromisos filosóficos corresponde a

una decisión pedagógica: podrá optar, si lo considera didáctica y filosóficamente conveniente, por declarar sus supuestos, o bien mostrarlos implícitamente en su práctica de enseñante que piensa, o como le parezca mejor.

El filosofar se sostiene en la inquietud de formular/se preguntas y buscar respuestas (el deseo de saber). Esto se puede sostener en el interrogarse del profesor o de los alumnos y los intentos de respuestas que se den ambos, como en el de un filósofo y sus respuestas. Esas respuestas que se han dado los filósofos son, paradigmáticamente, sus obras filosóficas. Pero es muy diferente “explicar” las respuestas que un filósofo dio, en un contexto histórico y cultural determinado, sin establecer un nexo esencial con el sentido de sus interrogantes, que intentar hacer propios los cuestionamientos de ese filósofo, de modo que esas respuestas vayan a ser, también, respuestas a problemas propios.

La enseñanza de la filosofía reconoce, entonces, ciertas condiciones que la puedan hacer posible, y esas condiciones están sustentadas, en primer lugar, en decisiones filosóficas. Se diseñarán luego –y de manera coherente con ellas– las estrategias didácticas que se consideren más atinentes, es decir, adecuadas a la filosofía puesta en juego, al profesor y a los estudiantes. Como hay diversas formas de entender la filosofía como práctica, también hay distintas formas de enseñarla. No hay un conjunto de técnicas didácticas, utilizables por cualquier docente y aplicables a cualquier situación de enseñanza, que garanticen el éxito de una clase. Se puede ser un buen profesor o una buena profesora de filosofía de muchas maneras. Lo significativo de su enseñanza será que es él o ella quien ha estimado y decidido “cómo” enseñar, a partir de una sensibilidad de la filosofía y el filosofar, y una evaluación de las condiciones en que va a intentarse aquella tarea. La enseñanza de la filosofía hace imprescindible el compromiso filosófico de quien enseña. De este modo, el profesor de filosofía es un pensador que juzga sus propuestas a la luz de sus decisiones filosóficas y no un técnico que meramente repite lo que otros pensaron.

## Para concluir

De acuerdo a lo expresado hasta aquí, podríamos resumir la intencionalidad filosófico-pedagógica de lo sugerido en un verso de Píndaro, muy difundido a partir de Nietzsche, extraído de *Pítica II*: “Llega a ser el que eres”. Pero deberíamos dar otro paso. El verso, en el poema, en realidad se extiende un poco más, de manera significativa: “Llega a ser el que eres,

aprendiendo a serlo” (*génoi’, oîos essi mathón*)<sup>2</sup>, lo que le da un matiz interesante a la expresión, porque incluye la posibilidad del aprendizaje, o más bien, del autoaprendizaje. La confrontación de *ser* y *llegar a ser*, pone a la relación con uno mismo en un punto de tensión que desborda la pasividad de *ya ser* con la actividad de conquistarnos en lo que somos. Habrá que *llegar a ser* lo que se *es*, y eso implica la intervención creativa sobre uno mismo. Ese ser será, siempre, un estar siendo. Pero además, el *llegar a ser* está sometido a la potencia del autoaprendizaje: debemos aprender a llegar a ser lo que somos. Quizás, este imperativo o esta voluntad filosófico-pedagógica de autoaprendizaje, complete nuestra idea: “Llega a ser el profesor de filosofía que eres, aprendiendo a serlo”. Y aun más, podríamos intervenir la mirada del autoaprendizaje en su dimensión pedagógica autocrítica: “Llega a ser el profesor de filosofía que eres, (des)aprendiendo a serlo”.

La tarea de ser profesor o profesora de filosofía debería suponer revisar, en todo momento, el propio trayecto de aprendizajes, repensar el vínculo que se establece con la filosofía, el sentido que se le atribuye al filosofar, el lugar que ocupa la práctica filosófica en cada uno y en la enseñanza que aspira. Este trabajo de reflexión y autodescubrimiento, y posterior toma de decisiones filosóficas y didácticas consecuentes, no garantizará, por cierto, ser un buen profesor o una buena profesora de filosofía (porque para ello intervienen múltiples circunstancias), pero seguramente permitirá establecer condiciones óptimas para que eso quizás ocurra.

## O CURSO FILOSÓFICO: hipóteses e possibilidades

### Resumo

Neste trabalho analisaremos algumas hipóteses subjacentes no ensino da filosofia (a formação de professores, a concepção da filosofia adotada, etc.), que de alguma forma dão sentido às aulas, e que normalmente não são revisadas com o cuidado que merecem. Esta revisão da construção das propostas de ensino tem como objetivo mostrar os critérios não explícitos e os vários condicionamentos que operam ao “ministrar aula” de filosofia, já que eles são, em suma, os que estabelecem as propostas docentes efetivas do curso. A partir deste reconhecimento, sugere-se uma possível maneira de abordar o ensino da filosofia a partir da própria filosofia, para depois dar origem a qualquer alternativa didática.

**Palavras-chave:** Ensino filosófico. Didática da filosofia. Formação de professores. Aprendizagem filosófica

---

<sup>2</sup> Maehler, H. (post B. Snell). *Pindari carmina cum fragmentis* (pt. 1, 5t. ed.). Leipzig: Teubner, 1971, II, 72.

## THE PHILOSOPHICAL COURSE: assumptions and possibilities

### Abstract

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

**Keywords:** philosophical teaching – theory of teaching philosophy - teacher training – philosophical learning

### Referências

CERLETTI, A. “‘Formar’ profesores, ‘formar’ filósofos”. In: Cerletti, A. (comp.). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba, 2009.

——— “¿Qué es enseñar filosofía?”. In: Cerletti, A. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

——— “La formación docente: entre profesores y filósofos”. *Ibidem*.

MAEHLER, H. (post B. Snell). *Pindari carmina cum fragmentis* (pt. 1, 5t. ed.). Leipzig: Teubner, 1971.

TERHART, E. “Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”. In: *Revista de Educación*, 284, 1987, pp. 133-157.

**Recebido em:** março de 2012

**Aprovado em:** abril de 2012