

PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN  
FORMACIÓN DOCENTE.  
MEMORIAS, EXPERIENCIAS, HORIZONTES. II

<http://revistas.unc.edu.ar/>

Ensayo

**SER “PROFESOR DE FILOSOFÍA”  
ACERCA DE UNA PRÁCTICA Y SUS SENTIDOS**

**Loforte Alicia:** aliloforte@gmail.com  
**Andrade Sergio:** asergio29@gmail.com

UNC, Escuela de Ciencias de la Educación

*Palabras clave: Enseñanza- filosofía- subjetividad-política*

## RESUMEN

En el siguiente escrito se pretende reflexionar sobre algunos problemas en relación con la enseñanza de la filosofía, y su emergencia en la situación de residencia. Entre ellos las tensiones entre la práctica filosófica y la práctica de la enseñanza; la normalización y la emancipación. Esto involucra una cuestión tanto filosófica como política en tanto refiere simultáneamente a la idea de filosofía desde la que se piensa, el ideal de sujetos que atraviesa la formación y el tipo de subjetividad que se construye al interior de determinadas prácticas, así como a la consiguiente complejidad de las relaciones entre sujeto y estado.

A partir de esto caben algunas preguntas fundamentales: ¿Cómo enseñar filosofía desde una perspectiva que no diluya el potencial crítico de la disciplina y lo convierta en un mero aparato ideológico?, ¿Cómo pensar la función docente? ¿Qué debe hacer un docente de filosofía? ¿Enseñar a pensar críticamente? ¿Reconstruir la serie de problemas que históricamente caracterizan el corpus disciplinar?

En este sentido señalaremos que interesa no sólo qué se enseña bajo el nombre de filosofía sino que prácticas políticas devienen de tal enseñanza.

Enseñar filosofía es una tarea que suele presentarse con algunos problemas peculiares, más allá de las cuestiones que implican a todo profesional de la enseñanza. Basta ver la expresión de asombro en el rostro de un estudiante cuando interroga sobre nuestro “oficio”.

Por lo pronto, no resulta común que los términos “*oficio*” y “*filosofía*” se configuren en forma compartida. El análisis de un viejo artículo de Eco permite poner en tensión algunas de las representaciones que circulan con mayor frecuencia: la filosofía como una actividad ociosa, para aficionados, frente a un oficio, el oficio de pensar, que no sólo se logra por las acreditaciones que certifican tal titulación o por la mera referencia a otros filósofos, sino, arguye, que este oficio se juega en la puesta en cuestión de prácticas diversas y cotidianas, puesta en juego del pensar que se realiza en cualquier espacio y tiempo disponible, que revisa el pensamiento de otros para discutir con ellos, entre otras cuestiones.

Sin embargo, Eco no deja de presentar una de las tensiones que atraviesan la práctica de la enseñanza de la filosofía de modo paradójico: *... se puede ser filósofo, es decir un pensador, aún cuando se esté condenado a ser profesor de filosofía* (Eco, 1987)

Este a pesar, sin embargo, empero, devuelve la pregunta con otras resonancias. ¿Se puede ser filósofo sin enseñar a nadie? ¿Es posible emprender este oficio sin pretender *hacer filosofía*? ¿Cómo se hace *filosofía*?

Tampoco son pocas las dificultades que se le presentan al residente a la hora de comenzar a “pensarse” en el lugar del profesor.

De eso trata el presente texto. De instalarse en algunas problemáticas que pretendemos poner en tensión a la hora de pensar la enseñanza de la filosofía.

## ¿Es posible enseñar filosofía en la escuela?

Una particularidad que se pone en juego en el momento de la enseñanza es la tensión entre las reglas de juego de una práctica discursiva, en este caso la filosofía, y las de una práctica social: la educación.

Esta tensión puede manifestarse, entre otras variantes, entre el ideal del *libre pensamiento* de la práctica filosófica, y las diversas demandas socializantes

que se le atribuyen a la institución escuela para la regulación de las mentalidades, y la construcción de determinado tipo de sujetos.

Tal nivel de preocupación teórica relativa a la enseñanza de la Filosofía, cuyo interés en la Cátedra de la cual participamos se plasma en las recientes investigaciones que la misma ha emprendido, radica en la problematización de formas específicas de articulación entre el saber experto y la práctica educativa, como posibilidad de determinar las formas de racionalidad que organizan el conocimiento filosófico y su distribución, su espacio en la cultura académica, sus efectos en la organización de las prácticas cognitivas, el lugar de su tematización en cuanto conocimiento legitimado, su articulación con otras prácticas<sup>1</sup>.

En este sentido, Cerletti recupera dos preguntas fundamentales para la enseñanza de la filosofía: ¿Cómo enseñar? y ¿Qué enseñar?

Al respecto enuncia:

*Debido a que enseñar filosofía supone poner en acto una actividad o una práctica a partir de ciertas cuestiones que no están constituidas como un campo cerrado de saberes y cómo esa actividad es su propio objeto, abordar los desafíos de qué y del cómo se torna una tarea compleja.*

Tal tarea nos involucra también en una situación paradójica:

*Por un lado, se estimula la formación de estudiantes críticos y creativos pero, por otro, se los encauza en el pensar y el hacer. (Cerletti A. Kohan W 1996: 150)*

La educación, advierte Foucault, a través del discurso pedagógico, se establece como uno de los fundamentales dispositivos de *disciplinamiento y normalización*. El docente de Filosofía, entonces, se encuentra tensionado por la demanda institucional de cumplir con el objetivo *político* de la enseñanza (la normalización) y la pretensión, no menos política de la práctica filosófica, que es el de formar personas con actitud crítica, capaces de “desnaturalizar” el orden social.

1. Referimos al proyecto marco “Lo metodológico en la enseñanza. El interjuego didáctica general- didácticas específicas”, específicamente al Sub-Proyecto II: La enseñanza de la filosofía: construcción metodológica y modos de racionalidad..

Bourdieu, a su vez, advierte que la construcción del Estado implica la producción de unas formas comunes de percibir y pensar el mundo, y siguiendo las ideas durkheimnianas, que:

*“en las sociedades diferenciadas el estado está en condiciones de imponer y de inculcar de forma universal...unas estructuras cognitivas y evaluativas idénticas o parecidas y que debido a ello se constituye el fundamento de un conformismo lógico...” (Bourdieu 1997:116)*

Más radicalmente, años atrás Althusser había distinguido a la escuela como privilegiado aparato ideológico del Estado, y en relación con los contenidos que transmite se refiere a ella como el espacio donde se inculcan al niño *“habilidades recubiertas por la ideología dominante (idioma, cálculo, historia natural) o mas directamente...la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía.)”* (Althusser, 1984:43)

Poner en discusión al currículum y a las prácticas escolares como instrumento privilegiado para el control de las mentalidades nos lleva también a problematizar las relaciones entre un discurso y las prácticas no discursivas, al interior de las cuales se construyen los sujetos.

A partir de esto caben algunas preguntas fundamentales: ¿Cómo enseñar filosofía desde una perspectiva que no diluya el potencial crítico de la disciplina y lo convierta en un mero aparato ideológico?

¿Cómo pensar la función docente? ¿Qué debe hacer un docente de filosofía? ¿Enseñar a pensar críticamente? ¿Reconstruir la serie de problemas que históricamente caracterizan el corpus disciplinar?

Podríamos plantear que ambas respuestas pueden afirmarse sin terminar de resolver el problema. Entonces, delineamos otros interrogantes ¿Cómo evitar que nuestra tarea se convierta en una mera “normalización” de ciertos contenidos? ¿Cómo evitar salir de la lógica del “comentario” o de una relación meramente instrumental con la filosofía – como enseñantes y como enseñados -? ¿Cuál es el o los sentidos que deben darse a la disciplina en la formación de quienes no aspiran ni eligen ser filósofos?

## Enseñar filosofía, pensar en y con otros

Las preguntas precedentes, en cuanto apelan a un reiterado “cómo”, nos ponen a su vez en relación con la problemática del método y las relaciones intersubjetivas.

El *hacer cosas con otros* nos enfrenta seguramente con uno de los aspectos más potentes y, por eso mismo, de mayor dificultad y riesgo de las prácticas educativas: la construcción de subjetividad.

En este sentido los aspectos disciplinadores característicos de la escuela y sus normas marco suelen ser fuente de malestar e incertidumbre para pensarse profesor de filosofía. Entre otros, la asimetría de la relación docente alumno, y el requerimiento de asumir el lugar de “autoridad” suelen promover objeciones éticas en los residentes. En este caso, una “curiosidad” que se revela en el seguimiento tutorial de residentes, refiere a que algunas de estas dificultades se vinculan, según las trayectorias académicas de los mismos, con una lectura tal vez no demasiado profunda de las ideas de Foucault, y la apresurada conclusión de que ocupar “espacios de poder” es un tipo de acción que debe ser evitado.

Tal dilemática llega al punto de cuestionarse en las instancias de llevar adelante la práctica el sentido de la evaluación –en sentido amplio- y de la acreditación.

Sin intenciones doctrinarias, ni de cerrar las discusiones que se abren al respecto, más si apeláramos a otras referencias teóricas, como el caso de Rancière, interesa reparar en aquello que el propio Foucault argüía:

*Indudablemente, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es necesario imaginar y construir lo que podríamos ser para deshacernos de esta suerte de “doble constricción” política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. (Foucault 1982:15,16)*

Así, una parte de la tarea consistiría en reconocer qué nos hemos/han hecho como sujetos, a través de qué mecanismos, dispositivos e instituciones.

Ahora bien, y como una tarea a emprender, nuestro autor destaca:

*Para concluir, se podría decir que el problema, a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea actualmente no es el intentar liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización vinculado a él; nos es necesario promover nuevas formas de subjetividad, rechazando el tipo de individualidad que se nos impuso durante siglos. (Foucault, 1982:15,16)*

En la cita se revela la imposibilidad de dejar de hacer lo que hacemos, es decir producir subjetividades –no sólo en la escuela, la familia, etc-; en todo caso, la apelación es la asunción del compromiso político que entraña poner en cuestión qué hacemos cuando enseñamos.

## La práctica de la enseñanza como práctica política, una referencia histórica

Resulta relevante reconocer que la preocupación respecto a la enseñanza de la filosofía, y a los sentidos que se le atribuye, es tan antigua como la filosofía misma. No es intención de este texto abordar una historización de tal temática. Sólo a título de ejemplo, citar una lectura que sintetiza lo que estamos expresando:

*Todo futuro humanismo deber ser esencialmente orientado en el hecho fundamental de toda la educación griega, es decir, en el hecho de que la humanidad, el 'ser del hombre' se hallaba esencialmente vinculado a las características del hombre considerado como un ser político. Síntoma de la íntima conexión entre la vida espiritual creadora y la comunidad, es el hecho de que los hombres más significativos de Grecia se consideraron siempre a su servicio. (Jaeger, 1993:14)*

Entonces, en la preocupación que subrayamos no sólo ha importado qué enseña bajo el nombre de filosofía sino que prácticas políticas devienen de tal enseñanza.

La modernidad ha sido, en tal sentido, una época prolífica en invenciones: la imprenta, la brújula, la pólvora, la escuela. Esta última se vincula a otra invención de la época: el Estado Nacional.

El debate acerca del sentido de la educación política está presente en la fundación de estas instituciones.

De tal modo puede leerse el *Emilio o de la Educación* (2011), un texto que, entre otras cuestiones, presenta una crítica a la educación que se impartía en los colegios de su tiempo, al saber instituyente que doblegaba a los hombres. En la opción de formar a los hombres o a los ciudadanos, Rousseau asume la primera alternativa, entendiendo que no pueden darse ambas opciones: *no pudiendo ser uno mismo a la vez ambas cosas*.

En el prefacio del *Emilio*, Rousseau afirma que reúne una serie de preocupaciones que, en principio sólo habían sido pensadas como una memoria de pocas páginas, frente a la urgencia de hacer público su contenido decide publicar, asumiendo que son ideas propias, que aunque equivocadas, *tal vez inspiren otras mejores*, todas referidas a una *materia pequeña*, la educación.

El autor opone al hombre de la naturaleza al ciudadano, y la tarea educativa: *El oficio a enseñar es el vivir*, por lo cual tales enseñanzas se fundan en la observancia de la naturaleza. Las máximas que ha de presentar a su *Emilio*, son de palpable evidencia, con el uso de la razón, dado que: *El verdadero estudio nuestro es el de la condición humana*.

Asimismo, distingue educación, instrucción, e institución, a cargo de distintos sujetos -nodriza, ayo y maestro-, aún cuando considera que tales funciones deberían ser desempeñadas en principio por una sola persona, o por dos -los padres-, en un acompañamiento que debería ocupar toda la vida<sup>2</sup>.

Si bien en buena parte del texto insiste en la relevancia de la función materna, detallando los cuidados que ésta debe proveer desde el nacimiento a su hijo; luego considera que es el padre quien estaría encargado de educar a su hijo. El padre es el verdadero preceptor, quien, con su acción educativa: *Debe a su especie hombres; debe a la sociedad hombres sociales, y debe ciudadanos al Estado*.

Ahora bien, ante la crítica consignada a su época, donde los padres dejan

2. El niño no debe pasar por muchas manos, en principio su ayo y su nodriza, elegida por aquél (entendidos como figuras de padre y madre, únicos superiores al niño).

la educación de sus hijos a terceros, se presenta a sí mismo como ayo de Emilio, en un rol que no debe instruir sino conducir: *No debe dar preceptos, debe hacer que los halle su alumno.*

Se trata de una relación en donde el niño no es no es discípulo del ayo sino de la naturaleza. Esta acompañamiento de por vida supera la relación docente-alumno, teñida por el interés de desembarazarse de la misma, una carga de la cual ambos pretenderían liberarse.

El niño nace con capacidad para aprender, pero sin conocimientos. Aprende de la experiencia y de sus semejantes: Se aprende desde que nace, se instruye con la naturaleza.

El aprendizaje más difícil es el de la libertad, ponerlo en estado de ser libre de sí, al tiempo que se hace necesario enseñarle a no mandar a los demás, en un trabajo de constituir su propia ley.

Asimismo, en la historización de la problemática del establecimiento de un currículum específico para la formación política de los niños y adolescentes habría que incluir el programa propuesto por Condorcet, quien en 1791 funda, en un mismo acto, las ideas de la República y la escuela republicana (Coutel Ch.:2005). La ciudadanía debe instituirse en los niños a través de una labor pedagógica de instrucción pública, a fin de:

*Ilustrar a los hombres para convertirlos en ciudadanos* (Condorcet, - 1847-1849-, Obras completas, vol III, pg. 383).

Condorcet piensa que: Los primeros principios de los derechos (naturales) y de los deberes están más de lo que se cree al alcance de todas las edades. De allí que proponga, en 1794, un Programa de Educación Cívica en la Instrucción Pública, que abarca desde los 9 años a los 21 años.

Resulta relevante a los fines de nuestra preocupación teórico- metodológica –qué y cómo enseñamos-, que en este programa “instituir” tiene el sentido de fundar, instaurar; asimismo lo instituido persigue la duración, su perpetuación. Además, instituir significa instruir a los niños. De tal modo, en un mismo acto se propone fundar la ciudadanía y preguntarse cómo hablar de ella a los niños y adolescentes. Así, la pretensión de la República sería la de instruir para que cada

ciudadano se convierta en su propio educador: se trata a cada uno como ciudadano apto para ejercer su juicio. Ningún ciudadano es espectador de su ciudadanía; por esto el alumno se instruye y se educa él mismo en contacto con los saberes enseñados.

Desde allí, surgen una serie de interrogantes con absoluta validez: ¿Qué es la ciudadanía? Y, a la par, ¿ciudadanía y política son equivalentes? ¿Cuál es el origen de la ciudadanía? ¿Es posible analogar política con prácticas de gobierno? ¿Cómo se entiende la democracia en este contexto? ¿Qué más sería la política?

Para, luego, insistir, ¿De qué modos se enseña política? ¿Cómo se vinculan la práctica de la enseñanza de la filosofía y la política?

Interrogantes necesarios –e ineludibles- para indagar en las prácticas de enseñanza que se emprenden en el nombre de la filosofía en las instituciones educativas, los cuales nos acompañan a la hora de tratar de desentrañar de qué se trata ser profesor en filosofía.

# BIBLIOGRAFÍA

---

ALTHUSSER, Louis (1984) *"Ideología y aparatos ideológicos del estado"* Visión, Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre (1997) *"Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción"* Anagrama, Barcelona.

CERLETTI Alejandro. KOHAN Walter (1996). *"La filosofía en la escuela"* Ofic. de Publicaciones del CBC, la UBA y los Profesores Secundarios. Bs.As.

CONDORCET, Jean A. (1847-1849), *Obras completas*, vol III.

COUTEL Ch. (2005), *"Condorcet, Instituir al ciudadano"*, Ed. del Signo, Bs. As.

ECO, Umberto (1987) *"El oficio de pensar"*, Artículo de prensa, El país, 5-XI.

JAEGER Werner. (1993) *"Paideia: Los ideales de la cultura griega"*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

FOUCAULT, Michel (1982) *"Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto"*, trad. Cast. Dialéctica, Año I, N° 1 (Junio de 1992), Buenos Aires,

ROUSSEAU, Jean Jacques (2011) *Emilio de la Educación. Tomo I*, Ed. Tecnibook, Bs. As.