

Filosofar sobre la enseñanza y enseñar filosóficamente

MARIANO GAUDIO
(UBA, CONICET)



Cerletti, A. y Couló A. (organizadores), *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2015, 158 pp.

En las últimas décadas se observa una compenetración cada vez más profunda entre la filosofía y la enseñanza de la filosofía, prolífica en estudios, temáticas, eventos y publicaciones, es decir, en trabajos que se nutren de filósofos de un amplísimo abanico –desde los clásicos hasta los contemporáneos, desde los históricos hasta los menos conocidos–, no sólo para reformular conceptos y perspectivas, sino también para conjugar las reflexiones en el ámbito de la práctica y a la vez teorizar filosóficamente sobre el propio quehacer educativo. En este movimiento de mutua retroalimentación entre filosofía y didáctica de la filosofía se inscribe la compilación organizada por Alejandro Cerletti y Ana Claudia Couló, ambos profesores de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía, en la Universidad de Buenos Aires, y directores del “Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía”. Tal como expresan en el “Prólogo” (pp. 9-13), el libro está dirigido a los que enseñan filosofía, a los que enseñan a enseñar filosofía, y a los que consideran que la educación filosófica supone un abanico de problemas a pensar y debatir, precisamente porque la enseñanza de la filosofía, además de compartir problemas de la enseñanza en general, principalmente contiene cuestiones y resoluciones que son específicas y que no pueden no ser objeto de una reflexión filosófica.

La compilación ofrece algunas peculiaridades importantes. Ante todo, cabe destacar que, como señalan los organizadores “inaugura una serie de publicaciones colectivas” (p. 10) de los miembros del mencionado Programa y de colegas invitados, en una suerte de coro polifónico que genera distintas armonías. Así, la zaga continúa con *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*, y *Didácticas de la filosofía. Entre*

enseñar y aprender a filosofar, ambos editados en 2015 por Novedades Educativas. Además, al índice y al “Prólogo” de los organizadores lo antecede el currículum de cada uno de los autores, como si éstos fueran los protagonistas del libro. El orden de los artículos, aunque se siga alfabéticamente, deja entrever no sólo un esfuerzo mancomunado por pensar la enseñanza de la filosofía, sino también algunas perspectivas transversales: la latinoamericana (A. Arpini y A. Bonilla), una mirada más centrada en lo curricular (V. Bethencourt y C. Donda), otra mirada sobre la ética, los derechos y la política (M. N. Cantarelli, C. Mamilovich y D. Gómez, y J. Nesprías), y la teoría de género (M. Femenías y M. Spadaro). Pero en este intento de clasificación el trabajo de W. Kohan no tendría un lugar determinado. Otra peculiaridad reside en que cada uno de los artículos incluye su propia bibliografía.

Cerletti y Couló también afirman que el tema que atraviesa las contribuciones de *La enseñanza filosófica* concierne a la posibilidad / imposibilidad de enseñar filosofía, de educar y de educar filosóficamente –el tema del trabajo de W. Kohan–, y desde la compleja articulación entre educación y filosofía los cuestionamientos se orientan en múltiples direcciones: si hay Una Filosofía o muchos filósofos y filósofas, si se trata de una teoría o de una práctica, y cómo se muestra esa práctica, si se enseña un *corpus* de conocimiento o un gesto de interrogación, y cómo se construye y cómo se reformula críticamente el canon tradicional de la filosofía, etc.; todo esto, con “la intención filosófica de proponer respuestas provisionales pero fundadas a sus problemas, y desde allí crear mundos y construir comunidad” (p. 11).

En general, los artículos reflejan este espíritu de problematización que no desespera

por la certeza última o el afán de sistema, ni por la exposición minuciosa, erudita y fidedigna de cierto pensador o corriente; que no se atiende disciplinadamente a los tópicos y nombres establecidos y consagrados por la historia de la filosofía, ni se encona con ellos en polémicas infinitas; que no se ufana de la interdisciplina o del cruce con lo contextual, ni rehúye de la dimensión práctica o experiencial. O, en términos positivos, que se anima a pensar con cierta libertad, a combinar y enlazar fragmentos, a recuperar los márgenes, lo invisibilizado, desde diversos puntos de vista; a trazar puentes con imaginación creativa, a vitalizar el pensamiento filosófico con el carácter retroactivo de la crítica y, simultáneamente, proyectarlo en aras de una actividad transformadora.

En el primer artículo, titulado “En torno a la enseñanza de la filosofía. Aportes desde la posibilidad de un humanismo crítico nuestroamericano” (pp. 15-25), Adriana M. Arpini analiza una serie de consideraciones de T. Adorno, para luego presentar la perspectiva del humanismo crítico situado en el pensamiento latinoamericano. Ante todo, parte de la auto-reflexión crítica de la filosofía en Adorno, ya no reconciliada con la realidad al modo del concepto hegeliano, sino abriéndose a lo heterogéneo y diverso, y desde este marco reconstruye las principales posiciones que sostiene Adorno en dos conferencias relacionadas con la educación y la profesión docente. En cuanto a los tabúes, Arpini destaca la pedagogización del trabajo docente, la cosificación del profesor vendedor de conocimiento, la función disciplinaria, la represión de los afectos y de la reciprocidad, y la deformación del docente mediante la infantilización. En cuanto a “La educación después de Auschwitz”, enfatiza la idea de que la escuela debe lograr la desbarbarización,

o que Auschwitz no se repita. Y si como antídoto o prevención Adorno propone la educación en la infancia y la ilustración en general, sin embargo pregunta Arpini: "¿Qué educación..., capaz de eludir todo adoctrinamiento?, ¿qué filosofía..., que no recaiga en la clausura del concepto?" (p. 20). En el pensamiento latinoamericano situado, las consideraciones de Adorno se relacionan, por una parte, con el retorno de la democracia en los países del Cono Sur a fines del siglo XX en clave de desbarbarización y de reformulación de los programas educativos y, por otra, con la tradición de un humanismo crítico que antecede la llegada de Colón y que pone en cuestión los conceptos universales de la filosofía occidental, básicamente la igualdad y la diversidad. En ambos casos urge una reflexión sobre la filosofía, sobre la enseñanza de la filosofía y sobre la capacidad crítica en aras de la transformación de la barbarie. En esta perspectiva, Arpini conjuga las nociones de imaginario, diversidad e historicidad, todas ellas en términos de *creación*. Desde la dialéctica entre lo instituyente y lo instituido (Castoriadis), recupera las apuestas de Simón Rodríguez y de José Martí en torno de la creatividad americana y como una manera distinta de comprender y constituir la realidad, como una recreación del poder instituyente que se nutre de la reflexión crítica para vitalizar permanentemente –y eludir la clausura de– lo instituido. Pero en esta apertura el otro tiene que aparecer realmente como otro, como ensanchamiento espacial de una diversidad que se articula con la historicidad. Siguiendo a Ellacuría, Arpini sostiene que la historicidad implica tanto creación como actualización de posibilidades. Y siguiendo a Honneth, sostiene que este proceso se caracteriza por la intersubjetividad y el reconocimiento –no exento de conflictos y tensiones–, donde los rasgos y cualidades de los otros

son percibidos como valiosos. A modo de conclusión, confiesa que las cuestiones planteadas desde Adorno (qué educación, qué filosofía) no admiten una respuesta definitiva, sino una búsqueda renovada.

En "La formación de profesores de Filosofía en perspectiva: un análisis curricular entre 1976 y 2005" (pp. 27-48), Verónica Bethencourt examina las concepciones y los presupuestos implícitos en el Diseño Curricular del profesorado de Filosofía de la Universidad Nacional de La Plata y sus variaciones durante el período indicado. Bajo la idea de que en los planes de estudios convergen una serie de acuerdos mayoritarios donde subyacen discusiones en torno del ser-docente en Filosofía, Bethencourt se propone pivotar la política, la circulación de saberes en la academia y la cristalización de los mismos en el diseño. Al comienzo ofrece una genealogía de la Universidad en cuestión desde su fundación, en 1905, y con la pionera impronta de formar profesores de Filosofía en un clima signado por el positivismo. El programa inicial del profesorado de Filosofía y Letras consta de una formación específica y una formación docente, con nueve materias en cada una. En 1920 las humanidades avanzan a un primer plano y la carrera de Filosofía se independiza de Letras, se asocia a Ciencias de la Educación y se incrementa en tres materias, pero sin aumentar la cantidad correspondiente a la formación docente. En 1953 se realizan otras reformas curriculares que acentúan la disminución de la formación docente, relegada a cuatro materias, y que alimentan la representación según la cual, para enseñar filosofía, primero y fundamentalmente hay que conocer con rigor y detalle las disciplinas, y sólo después –por así decir– "añadirle" una formación pedagógica. Bethencourt interrumpe en este punto la reconstrucción histórica y se dirige direc-

tamente al período 1976-2005. En la atroz dictadura, además de modificar la planta docente, el nuevo plan de estudios resucita un signo positivista muy nítido: se eliminan aquellos espacios con alguna referencia a lo histórico y a lo social, se incorporan materias como Filosofía del Lenguaje y tres niveles de Griego y de Latín, y se sustituye la Historia de las ideas y la cultura argentinos por una Historia de las ideas *filosóficas* argentinas. La sistematicidad y el carácter disciplinar prevalecen sobre el desarrollo histórico y contextual, mientras que la formación pedagógica –reducida a cuatro materias hacia el final de la carrera– no recibe ninguna modificación. Con el retorno de la democracia y en un clima de profundos cambios, prevalece el perfil de investigador y especialista frente al del docente, y en este último aspecto continúa el "bloque pedagógico" de cuatro materias. Pero en uno de esos espacios, el profesor Guillermo Obiols introduce el "paradigma filosófico-didáctico" (p. 38), esto es, la intrínseca articulación entre la filosofía y su enseñanza, o la consideración filosófica de una didáctica peculiar y entrelazada con la filosofía. La última modificación del plan de estudios, en 2005, resulta de un intenso debate de casi dos años entre los claustros: el Profesorado y la Licenciatura, que comparten una serie de bloques comunes, se separan en el último tramo. Bethencourt subraya que, aunque no se observan importantes cambios en la formación específica, sí los hay en la formación docente, donde se agrega un espacio (Historia del sistema educativo argentino) y donde la cuestión didáctica y curricular deja la órbita del Departamento de Ciencias de la Educación y se convierte en Didáctica Especial y Diseño Curricular en Filosofía; es decir, gana terreno una enseñanza filosófica de la filosofía. En la conclusión Bethencourt insiste en que el Profesorado de Filosofía, tradicionalmen-

te considerado como un ensamble entre lo disciplinar y lo pedagógico, parte de una dualidad empatada (misma cantidad de materias en uno y otro) que se reduce significativamente al 10 %, y que en el período analizado (1976-2005) no sólo se acrecienta de tres a cinco espacios, sino también y principalmente asume la enseñanza como una temática inherente a la filosofía misma. No obstante estos avances –contrasta Bethencourt–, ni se pondera por igual los perfiles de investigador y de docente, ni se ha logrado en el ámbito disciplinar una reflexión filosófica y pedagógica sobre las propias prácticas.

En el siguiente artículo, "Perspectivas interculturales para la enseñanza de la Filosofía en el nivel superior y universitario" (pp. 49-64), Alcira Bonilla precisa el posicionamiento y los presupuestos básicos de la filosofía intercultural. En una primera instancia, Bonilla expone la génesis histórico-conceptual de este movimiento surgido en las últimas décadas del siglo XX en torno de la figura de Raúl Fornet-Betancourt, y traza dos rasgos característicos: por una parte, se trata de una mirada no esencialista de las culturas, que constituyen el suelo de los conceptos filosóficos, una mirada que rechaza el gesto multiculturalista de –bajo cierta ponderación encubierta– rotular lo distinto como piezas de museo, y que concibe a los espacios heterogéneos con una dinámica propia, con una historia y con un proceso reticente a la totalización y que requiere una "deculturalización" (p. 50) de los términos, definiciones y metáforas, que ocultan una visión monocultural o eurocéntrica. Por otra parte, el movimiento apuesta a un "polílogos" (*Ibid.*), es decir, a una filosofía del reconocimiento desde la diferencia intercultural y, en especial, desde aquellos lugares ensombrecidos y relegados por la historia de la filosofía

occidental moderna y contemporánea. En una segunda instancia, Bonilla traza una serie de desafíos que plantea la filosofía intercultural. El primer desafío consiste en admitir una pluralidad de razones y la necesidad de un diálogo *real* desde cada una de esas razones plurales. En este sentido, la filosofía intercultural intenta superar el escepticismo que se sigue de cierta posmodernidad extrema que condena cualquier tipo de traducción entre las culturas, pero partiendo del reconocimiento del carácter situado y contextual de los pensamientos que, aunque aspiran a la universalidad, no se clasifican desde una razón apriorística ni desde una verdad prefijada, sino que dialogan en vistas a un horizonte de universalidad abierta. En este campo de múltiples razones se destaca el trabajo de traducción, de comprensión mutua, que en el caso de la raíz latinoamericana remite tanto a las escuelas medievales de traducción, como al sesgo colonial que transmite con distinta valoración la concepción de mundo del colonizador (positiva) y la del colonizado (negativa), generando así el ocultamiento y la enajenación de las culturas originarias, y desde allí el esfuerzo de memoria de los pueblos, memoria de la dominación y de la liberación que no sólo tiende a recuperar la voz de los oprimidos, sino también al enriquecimiento mutuo, a la reelaboración de un pensamiento intercultural. El segundo desafío consiste en la redefinición de la filosofía y de su ámbito de trabajo: en la *pars destruens*, la crítica a los mitos o principios presupuestos en la filosofía occidental (el pensar analítico, conceptual y escrito); en la *pars construens*, la reivindicación de otras formas de pensamiento (por ejemplo, el simbólico, o el oral). Esto no significa que la filosofía intercultural rechace sin más la tradición filosófica europea, sino que se propone visibilizar otros modos de hacer filosofía,

desde otros lugares y sin caer con ello en una subvaloración o escala oculta. Y junto con el asombro o admiración, en cuanto origen del filosofar, el movimiento intercultural repone el "concernimiento" (p. 54), donde lo que afecta a los seres humanos se confronta críticamente con la realidad y la historia, en aras de la transformación. El tercer desafío consiste en revisar el canon histórico de la filosofía occidental. Bonilla alude al ejemplo de Merleau-Ponty, que compila colaboraciones para una visión enciclopédica de los filósofos desde la antigüedad hasta el siglo XX, pero bajo una consideración acerca de lo que es o de lo que debe ser la filosofía y que, a través del concepto de institución, mancomuna el quehacer filosófico griego con el del mundo occidental contemporáneo, y de este modo minimiza otras corrientes y tradiciones. Bonilla cuestiona tal proceder, y solamente indica como revisión del canon occidental un trabajo relativamente reciente (2002) de Fernet-Betancourt. El cuarto desafío de la filosofía intercultural consiste en la ampliación de las fuentes, lo que implica apreciar aquellos autores y obras que están más allá del canon y adoptar métodos y procedimientos que amplíen y enriquezcan el trabajo filosófico. Bonilla cita dos ejemplos al respecto: *Los relatos andinos* (2011) de M. Rubinelli y la tesis doctoral de D. Viñoles sobre la vida de Alice Domon (2014). En el quinto y último desafío, la filosofía intercultural se erige en praxis liberadora en torno de cinco imperativos: la necesidad de una nueva filosofía que redefina su ámbito y relación con otras disciplinas, la revisión de la historia canónica desde una perspectiva de memorias plurales y que recupere las voces silenciadas, la dedicación responsiva a problemas sociopolíticos urgentes, la reconfiguración polilógica de la universalidad, y el debate sobre los planes e instituciones de ense-

ñanza en aras de una educación intercultural. A nuestro entender, esta minuciosa reconstrucción de Bonilla sobre la filosofía intercultural se podría complementar –ya desde el primer desafío– con una problematización política, y merecería una profunda reflexión en el ámbito pedagógico, tal como esboza en el quinto imperativo.

En "Una aproximación a la cuestión de la «escuela democrática» en el pensamiento de Jacques Rancière" (pp. 65-78), María Natalia Cantarelli parte de la crítica de este filósofo a la democracia y a la escuela como ámbito de legitimación de presuntos sabios e ignorantes y, a la vez, como ámbito de sospecha frente a la consagración del *status quo* y sitio de igualdad que se identifica con la democracia. Según Cantarelli, la concepción de Rancière sobre la escuela se esclarece desde la elucidación etimológica que refiere al aspecto improductivo y ocioso que distingue a los sectores nobles y superiores de los viles e inferiores, o al trabajo intelectual del trabajo manual. Así, por ejemplo, en el modelo de *polis* de Platón los órdenes sociales no se pueden traspasar ni mezclar. Sin embargo, la conquista de la democracia en Atenas reside en la ampliación de una serie de derechos exclusivos de un sector, y en esa redistribución la escuela democrática permite desclasificar o desregular el orden social. Cantarelli concluye que para Rancière la escuela democrática exhibe la inadecuación entre la igualdad declarada y la desigualdad social, de modo tal que la apariencia o ilusión conduce tanto a la ignorancia de la desigualdad como a la afirmación de una instancia que sirva para la realización efectiva de esa igualdad. Por ende, la forma escolar podrá ser desmentida o verificada, convertirse en una abstracción o en una cuestión que se visibiliza y genera una transformación en palabras y

actos, porque para Rancière la igualdad no constituye un fin difuso, sino un principio que organiza la práctica.

Luego, Cristina Solange Donda, en "La Filosofía en la Formación Docente: Reformulaciones de la actividad filosófica como «disciplina» y sus efectos en la enseñanza" (pp. 79-88), analiza las modificaciones de los lineamientos curriculares nacionales y su adaptación en la Provincia de Córdoba en torno de la Filosofía, que integra el campo de la formación general en los institutos de formación docente y que aparece como una disciplina de las humanidades. Donda analiza precisamente el concepto de disciplina –que se relaciona con el rigor, el método, las técnicas y tecnologías para producir conocimientos– en los documentos curriculares, y se pregunta por el lugar correspondiente a la Filosofía. Al respecto, presenta la posición de Foucault en debate con Derrida, para observar que la filosofía no funda el conocimiento ni la sistematización, así como la lógica del discurso no es susceptible de subsunción a una ley o a una perspectiva progresiva o cíclica. De este modo, recupera la foucaultiana "*ontología de la actualidad*" (p. 83), que indaga sobre una reconstrucción histórica signada por la contingencia, y que desde una filosofía de la cultura de amplia tradición se pregunta por la política de la verdad que sostiene a los discursos, para contraponerla a la noción disciplinaria que pretende, desde un conjunto de métodos y reglas sobre un ámbito delimitado de objetos, definir la verdad o falsedad de las proposiciones. No obstante, Donda también extrae de Foucault otra arista de la disciplina, la posibilidad de producir indefinidamente nuevas proposiciones, para acuñar el término de "matrices doctrinales" (p. 85), en cuanto sociedad abierta a la difusión y vinculación entre los individuos, y cuyo desafío radica

en superar la sumisión a discursos con pretensión de validez científica. En suma, el aporte fructífero de la filosofía es el de abrir una perspectiva crítica y autocrítica frente al saber establecido, el de generar un pensamiento que puede ser de otra manera, y el de recuperar la primacía práctica con especial atención a temáticas sociales y culturales.

La compilación prosigue con un artículo de María Luisa Femenías: "¿Qué le dan el feminismo y la teoría de género a la filosofía y su enseñanza?" (pp. 89-102). Ante todo, la autora explicita el significado del feminismo como campo interdisciplinario y complejo que intenta comprender y deconstruir el pensamiento que naturaliza la visión androcéntrica hasta convertirla en la única posible. En este sentido, el feminismo pone de manifiesto los prejuicios que, invisibilizados en el normal quehacer filosófico y en el paradigma patriarcal, soslayan la misma capacidad crítica de la que se jacta la filosofía frente a otros saberes, esto es, la capacidad de revisar sus propios presupuestos. El patriarcado se excusa en la protección para legitimar un sistema opresivo donde un grupo limita y reduce las potencialidades de otro, y donde esos mecanismos de dominación se convalidan como naturales. Desde el punto de vista androcéntrico, el modelo paternalista y protector no se reconoce como tal, sino que se asume como normal, y entonces identifica lo humano con los caracteres de lo masculino y subordina lo femenino en términos de deficiencia. Femenías muestra este proceder en la concepción antropológico-política de Aristóteles, que sirve para justificar el doble criterio –la racionalidad y la actividad como características del varón, la sensibilidad y pasividad como lo propio de las mujeres– que se ha mantenido

históricamente para encubrir la opresión androcéntrica. Pero también la autora se ocupa de un filósofo contemporáneo, E. Levinas, donde la mujer aparece asociada a la alteridad y a la trascendencia, a la morada o casa del sujeto, a la amada o rostro ambiguo y equívoco, y a la capacidad de dar y acoger la vida; mientras que el Yo levinasiano, en cambio, se equipara a lo masculino. Además, Femenías reconstruye la categoría de género, inicialmente basada en la sexualidad y en las construcciones culturales sobre la distinción Mujer/Varón, y luego debatida y redefinida principalmente a partir de la obra de J. Butler, que con la cuestión *queer* –"en términos de sexos desestabilizados, ajenos al binarismo y performativamente producidos" (p. 95)– abrió un nuevo panorama. En cuanto a las reflexiones metodológicas, o como reza el título: los aportes de la teoría del género a la enseñanza de la filosofía, más allá de las prescripciones curriculares y del pensamiento crítico que habilita a desmontar la discriminación naturalizada, Femenías propone en concreto tres estrategias: deslegitimar los argumentos de exclusión, recuperar filósofas, y aclarar los referentes polémicos y las posiciones alternativas. Las estrategias conciernen a un modo de trabajar la historia de la filosofía, no sólo poniendo al descubierto los prejuicios de distintas épocas y autores, sino también gestando un cuestionamiento sincrónico de los mismos. La autora concluye que la enseñanza de la filosofía no puede prescindir de la capacidad crítica y que, aunque la incorporación de los estudios de género en la educación superior recién comienza, contribuye a la democratización y a visibilizar segregaciones y discriminaciones sexistas opacadas por la tipificación de ciertos "usos y costumbres" considerados "buenos" o "normales" (p. 100).

Walter Kohan evoca su correspondencia o conversación con J. Masschelein para indagar la articulación entre filosofía y pedagogía en "La filosofía como educación. La educación como filosofía. O una invitación a pensar una relación tan necesaria como imposible" (pp. 103-112). El artículo alude a una experiencia desarrollada en la Universidad del Estado de Río de Janeiro en 2012 y basada en la concepción de investigación educativa de Masschelein, concepción según la cual el investigador se compromete con el objeto y se transforma a sí mismo con el desarrollo, y el resultado de la investigación visibiliza un aspecto del mundo antes desatendido. Así, la misma investigación en curso se convierte en motivo de reflexión, llevando a coincidencia la acción y el volver reflexivo sobre la acción misma, el hacer y lo hecho. A partir de esta experiencia, Kohan se pregunta en qué se distinguirían la investigación educativa y la investigación filosófica (o la especificidad de cada una), lo que significó precisamente el puntapié temático del diálogo con Masschelein. Al estilo de una genealogía, Kohan remite a dos maneras muy diferentes de concebir la articulación entre filosofía y práctica: Sócrates e Isócrates. Mientras el último habría enfatizado la escritura, la oratoria y la retórica, junto con la preparación de los jóvenes para la inserción en el espacio público, el primero habría concebido la filosofía como un ejercicio de crítica y cuestionamiento de la vida pública. Pero bien aclara Kohan –en consonancia con Foucault– que se trata de "un cierto Sócrates" (p. 107), el del ejercicio filosófico y el de la experimentación, y no del Sócrates de Platón, que sobrepone la actividad intelectual y teórica a la vida práctica. Asimismo Platón radicaliza el pensamiento de su maestro hasta identificar la política con la filosofía en la figura del filósofo-gobernante. El punto de convergencia de los

tres clásicos, Sócrates, Isócrates y Platón, es el de la compenetración entre filosofía y pedagogía. Pero también aquí Kohan presenta dos líneas o tradiciones: la de la iluminación y salvación del prisionero en la caverna platónica, y la del *pathos* amoroso del *Lisis*, donde la educación no se representa como carencia ni como asimetría vertical, sino como aquella relación que en paridad puede ayudar a descubrir el mundo y las posibilidades de transformación. Desde esta instancia de partida y con distintos nombres y en distintas épocas, se podría reconstruir la historia de los intensos encuentros entre filosofía y pedagogía, y en este punto Kohan ofrece, como ejemplos contemporáneos, los nombres de M. Lipman y Simón Rodríguez. En cuanto a los desencuentros, que también los hay, porque la filosofía no constituye una unidad homogénea, la observación de Derrida sobre "lo inenseñable" (p. 110), o sobre la imposibilidad de enseñar la filosofía sin salirse y excederse a sí misma –y, por ende, dejando de ser filosofía– le sirve a Kohan para dudar sobre la estrecha relación entre filosofía y pedagogía, dejando abierto este interrogante para la conversación.

El artículo de Carolina Mamilovich y Diana Gómez también tematiza la articulación entre filosofía, educación y política, recuperando conceptos de Platón y de pensadores contemporáneos como Arendt y Rancière. Bajo el título "La enseñanza de la filosofía en el contexto institucional. Encuentros y desencuentros entre filosofía, educación y política" (pp. 113-134), Mamilovich y Gómez parten del mito de Prometeo en el *Protágoras* de Platón, para subrayar la relevancia de la política en fuerte sintonía con la filosofía y la educación, y para resignificar el papel de la escuela en la conformación de identidades políticas no exentas de la crítica y del conflicto. En

efecto, las autoras conciben las tensiones como "*afinidades conflictivas*" (p. 115) que reúnen dialécticamente la unidad y el disenso sin prescindir de ninguno de los elementos. En el mismo sentido genealógico de Kohan, Mamilovich y Gómez se retrotraen a la estrecha articulación entre filosofía, pedagogía y política, en Sócrates, en los sofistas, en Platón; e incluso citan la alegoría de la caverna, no ya como una salvación o dación del saber, sino como un incitar el ver del educando o del prisionero en términos de conversión y de realización política en el espacio comunitario. Así, la educación condensa el núcleo filosófico-político de "la introducción de la novedad y el cuidado del mundo común" (p. 118); es decir, combina la conservación y la renovación. A diferencia de las teorías que se concentran en una y en otra, las autoras se valen de la perspectiva de Arendt para sostener que la educación implica un tipo de conservación peculiar: así como la natalidad significa la irrupción de una singularidad irreductible que a su vez se inscribe en un orden simbólico establecido, del mismo modo para Arendt la educación representa la conservación de lo nuevo, de cada recién-llegado, y del mundo común que lo posibilita. Pero este doble cuidado no excluye el conflicto, porque la novedad altera el ámbito preexistente. En este punto, Mamilovich y Gómez trazan dos ejes problemáticos: en primer lugar, respecto de la relevancia de la enseñanza de la filosofía en la escuela, las autoras cuestionan la valoración de la crítica sin más –el oscuro y ambiguo "pensamiento crítico", una expresión que se ha autonomizado hasta designar todo y nada–, y contrastan la figura del Sócrates que incomoda a la sociedad ateniense en la *Apología* con el Sócrates que se compromete con el gobierno en la *República*. Y afirman: "La filosofía no sólo es crítica y negación, también es afirmación" (p. 122). La alusión a Rancière y

la neutralización de la crítica que, en cuanto fin en sí mismo y sin un efecto práctico, se torna estéril, permite configurar una nueva dimensión en el *qué* y en el *cómo* de la enseñanza filosófica: se trata no sólo de un espacio de canalización del cuestionamiento, sino también de participación activa y creativa en el mundo común, en el espacio público solidario y asociativo donde priman la coordinación, el juicio político en sentido arendtiano, el diálogo empático, etc. Por ende, la filosofía como "pensamiento ampliado" (p. 125) resulta un ámbito propicio para la educación ético-política en términos de desarticulación y rearticulación de los puntos de vista. En segundo lugar, aunque la escuela se revela como un dispositivo estatal de transmisión anclado en la homogeneidad, no se sitúa al margen del poder instituyente; es decir, Mamilovich y Gómez reivindican la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente apartándose de la fijeza, de la serialización o de la mera reproducción, porque conciben el espacio educativo marcado por la actividad instituyente y cargado de tensiones e innovaciones, y entonces la filosofía puede contribuir a la articulación de posiciones subjetivas gestando consensos y disensos, a partir de la confrontación entre perspectivas que no aspiran a Una Verdad, pero buscan alcanzar acuerdos, delimitaciones o compromisos. A su vez las autoras advierten sobre el contexto actual donde la institución educativa ha perdido centralidad incluso en las prácticas políticas. Sin embargo, ni consideran negativo este aspecto, ni desechan la relevancia de la filosofía al respecto; por el contrario, reivindican la necesidad de tematizar la racionalidad pública más allá de la lógica individualista del mercado y del anarquismo anti-estatalista. En consecuencia, Mamilovich y Gómez concluyen reafirmando la enseñanza de la filosofía en ámbitos institucionales y como proceso de

desarticulación y rearticulación que conduce a la realización de lo común y a nuevas formas de habitarlo.

En consonancia, en "Ética, derechos y política: la filosofía y los nombres de la ciudadanía" (pp. 135-149), Juan Nesprías problematiza, a partir de los nombres y de las variaciones curriculares de los distintos espacios relacionados con la ética y la ciudadanía, no sólo los contextos históricos y los presupuestos implicados en los diseños, sino también la elucubración de ciertas lógicas eticistas y juristicistas reacias a lo político y a la cuestión del poder. En concreto, Nesprías analiza la variación de los enfoques en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires en tres momentos y materias: "Filosofía. Formación ética y ciudadana", "Derechos humanos y ciudadanía", y "Política y ciudadanía". La primera, que proviene de la reforma neoliberal de la década del '90, presupone la separación entre la filosofía y la ética, y ésta a su vez intenta distinguirse de la formación moral, en cuanto disciplina universal que examina filosóficamente las morales particulares y se aparta de las prescripciones, consejos o exhortaciones con residuos de la instrucción y del dogmatismo. Sin embargo, Nesprías cuestiona la asociación exclusiva entre ética y ciudadanía, así como la pervivencia de la "formación". Y repone el contexto de plenitud del neoliberalismo para codificar la "*demanda de ética*" (p. 137) en ámbitos como la medicina, el deporte o las empresas, de modo tal que sea fácilmente conjugable con el conformismo, la solución individual o la terapéutica. El eticismo finisecular se desentiende por completo de la transformación radical del estado de cosas, es decir, acepta de modo incuestionable el horizonte capitalista y democrático, y entonces se desliza hacia términos como respeto, tolerancia o adaptación. Y no sólo

renuncia a planteos políticos, también se muestra muy amable con la libertad de mercado y con la responsabilidad moral individual: "El sacrificio en pos de ideales colectivos superiores [...] ha dado lugar a la satisfacción del deseo individual a través del consumo" (p. 138). La segunda materia, "Derechos humanos y ciudadanía" (a partir de 2004), explícitamente excluye a la filosofía y a los profesores de filosofía en la enseñanza de la misma. Según Nesprías, el contenido y la metodología, junto con la valoración de los derechos como conquistas políticas y sociales en un contexto de profunda transformación, son todos aspectos destacables de este nuevo espacio curricular. Pero aquí se vale de dos fuentes: por una parte, S. Abad y M. Cantarelli, que señalan la etapa del regreso a la democracia como signada por la demanda de derechos sin el consiguiente compromiso de deberes u obligaciones; por otra parte, A. Badiou, que asocia la relación entre ética y derechos humanos en la construcción de la víctima cuya resultante es una política reaccionaria. Ambas fuentes permiten una comprensión desacralizada del juridicismo. Así como el reclamo de derechos constituye sólo una cara de la ciudadanía –dejando de lado, por ejemplo, la participación activa, la organización o el momento político de unicidad hegemónica–, del mismo modo en él se eclipsan las condiciones de mercado, que por lo demás se recrean en la figura de la víctima que demanda la satisfacción de sus necesidades individuales a un Estado que se representa enajenado, paradójicamente como centro de la crítica y del reclamo. Siguiendo a V. Waksman, Nesprías concluye que la perspectiva universal sobre los derechos, sin alusión a los conflictos y a la instancia política que los sostiene, se torna abstracta, individualista y rayana a la moralización. La tercera de las materias, "Política y ciudadanía", se condice con el

contexto histórico de los últimos años, donde la intensidad conflictiva habilita a pensar cierta recuperación de la política como instancia de transformación, básicamente a partir del año 2008 (el levantamiento de las patronales del campo), pero que bien se podría rastrear en hitos anteriores, como la política de derechos humanos, el rechazo latinoamericano al ALCA, la reestructuración de la deuda, la preponderancia de lo político sobre lo económico, o el reposicionamiento internacional. Respecto de "Política y ciudadanía", Nesprías subraya la visibilización de aspectos antes no considerados, junto con la reconciliación del docente con su lugar de enunciación (agente del Estado). No obstante, admite que el espacio curricular convive con otras percepciones menos entusiastas sobre la política, y con una revitalización que se expresa más afuera que adentro de la escuela. La subjetividad docente se encuentra atravesada por el clima de época, el descentramiento del Estado y su correspondiente impugnación (como Estado terrorista, corrupto o impotente), un rechazo que se extiende a *todo* lo estatal, y que para Nesprías constituye un serio problema, "porque la escuela no puede pensarse al margen de su vínculo estatal" (p. 143). En este sentido, propone resignificar la relación con el Estado y la perspectiva del poder, lo cual resulta muy fértil para la filosofía. Ahora bien, la filosofía, que es histórica y problemáticamente inescindible de la educación política y democrática, se presenta en el Diseño Curricular como un espacio de pensamiento crítico que pareciera incompatible con el compromiso o la acción política. Esta contraposición que vitaliza las discusiones en torno de la enseñanza de la filosofía en los últimos tiempos no puede simplemente subsumirse en uno de los polos: la filosofía no es sólo crítica o sospecha sobre lo establecido –insiste Nesprías–, también es

construcción frágil, creación de verdades transitorias, invención de formas diferentes de ser y de hacer.

Por último, María Cristina Spadaro, en "El género en la enseñanza de la filosofía: el tábano en el tábano" (pp. 151-158), tematiza la cuestión del género a partir de ciertas "pequeñas" incomodidades que se suscitan en la enseñanza de la filosofía. La igualdad representa una de las cuestiones cruciales en la reflexión sobre el género, que bien puede cristalizarse en leyes o en declaraciones; sin embargo, en la formación ciudadana dentro y fuera del aula esta perspectiva transmuta en mensajes y prácticas que desembocan en la discriminación oculta. En este sentido, Spadaro alude a una investigación de B. Grant sobre la participación de las mujeres en la política estudiantil: la acumulación de pequeñas (y, por cierto, invisibles, o invisibilizadas) desventajas, discriminaciones e inconvenientes, conlleva como resultado el abandono del protagonismo o de la universidad misma. La adopción forzada de un bajo perfil –observa Spadaro– ofrece un panorama complejo, el de la solución individual inmediata que "perpetúa a la vez un problema colectivo" (p. 154). Por ende, ¿cómo se producen y reproducen en las instancias pedagógicas la naturalización de la distinción binaria de sujetos jerarquizados? ¿Y qué posición adopta al respecto la filosofía? Spadaro afirma que la filosofía, lejos de su pretensión de neutralidad, legitima el marco conceptual de dominación; pero también es capaz de descubrir ese mecanismo, de criticarlo y negarlo, y de abrir entonces un abanico de posibilidades emancipatorias. En este punto, distingue entre la enseñanza mixta –que representa un avance respecto de la enseñanza exclusiva para varones– y la enseñanza coeducadora, que gira sobre la idea de igualdad entre todos los seres

humanos y el soslayo de las desigualdades basadas en el sexo y ocultas en lo universal identificado con el varón. Ahora bien, ¿cómo se podría introducir la teoría de género en la enseñanza de la filosofía? Aunque la filosofía enseñada y aprendida contenga una y otra vez remisiones a los varones, el feminismo ha de valerse de la teoría y de los mismos conceptos de la filosofía para deconstruir los hilos de la dominación. Spadaro señala ilustrativamente el trabajo de T. Wartenberg que, en un curso de Filosofía Antigua en una institución exclusiva para mujeres, registra el extremo sexismo y los rasgos androcéntricos y clasistas de los textos clásicos. Wartenberg descubre que en la selección de pasajes de Hesíodo que se utilizaba habitualmente no había sido incluido el momento de la creación de las mujeres (con el motivo específico de Zeus de atormentar a los hombres); por lo tanto, decide incluir y problematizar en el curso este pasaje. Así, de una omisión significativa surge una actividad fructífera, y desde los mismos textos fundamentales se puede trazar la perspectiva de género; es decir, no se trata de rechazar sin más los clásicos, sino de repensarlos críticamente. Y si –en la metáfora socrática– el tábano está en el caballo para incomodarlo, es posible recrear un tábano (la teoría de género) en el tábano (la enseñanza de la filosofía), y profundizar el ejercicio de la crítica.