

## ¿Qué sentido tiene enseñar y/o aprender Filosofía?

Roberto Miguel Azar

Profesor de Enseñanza Media y Superior en Filosofía  
Universidad de Buenos Aires, Argentina

### Resumen

El presente trabajo tiene como fin reflexionar críticamente acerca de un tópico que nos atraviesa a todos aquellos que, estudiando la carrera de Filosofía, de algún modo hemos elegido como forma de vida el “filosofar”, acción que, a mi juicio, debe considerarse esencial en la propia enseñanza de la Filosofía como disciplina. Uno de los desafíos más interesantes con los que se suele topar todo profesor de filosofía consiste en intentar responder de una manera apropiada al “test de utilidad” que nos exigen aquellos familiares y/o amigos que, presumiblemente con las mejores intenciones, aseveran (o nos interrogan, pero casi retóricamente) que la filosofía es “inútil” o “no sirve para nada”. En estos casos, ante todo, deberíamos detenernos un momento y preguntar ¿En qué sentido estarán tomando la utilidad aquellos que así nos interpelan? Probablemente en el sentido que la “sociedad de mercado” nos impone. En el presente escrito se brindarán razones para considerar la posibilidad de que la verdadera “utilidad” o, mejor aún, el verdadero “sentido” de la filosofía radique en su potencia crítica y desnaturalizante de la actitud natural del ciudadano corriente. Partiendo del supuesto de que es inherente a la condición humana el planteamiento de problemas filosóficos, propondremos pensar que la función del docente filósofo consistiría en despertar en los alumnos esa actitud crítica y desnaturalizante que, quizás, lejos de estar ausente, simplemente está dormida en ellos como una potencia que requiere actualización.

### Palabras clave

Test de utilidad, aprender filosofía, aprender a filosofar, sentido de enseñar/aprender filosofía.

### Abstract

This paper aims to reflect critically on a topic that affects all those who studying Philosophy, somehow we have chosen as a way of life "philosophize", an action that, in my opinion, should be considered essential in the teaching of philosophy as a discipline. One of the most interesting challenges that usually confront every teacher of philosophy is to try to answer in an appropriate way to "utility test" imposed by relatives and / or friends, who presumably with the best intentions, assert (or interrogate us, but almost rhetorically) that philosophy is "useless" or "worthless". In these cases, first of all, we should stop for a moment and ask what sense of utility are they assuming? Probably the sense that the "market society" imposes. In the present work we offer reasons to think that the real "utility" or the true "meaning" of philosophy lies in his criticism and denaturing power of the natural attitude of the ordinary citizen. Assuming that it is inherent to the human condition to think about philosophical problems, we propose to consider that the role of philosopher teachers would be to awake in students the critical and denaturing attitude, which perhaps, far from being absent, is just asleep in them as a power that requires updating.

### Keywords

Utility test, teach Philosophy, learn Philosophy, the sense of teaching-learning Philosophy.



## ¿Qué sentido tiene enseñar y/o aprender Filosofía?

Roberto Miguel Azar

Profesor de Enseñanza Media y Superior en Filosofía

Universidad de Buenos Aires, Argentina

### I. Introducción

Uno de los desafíos más interesantes, pero a la vez sumamente irritantes, que debemos enfrentar todos aquellos que decidimos dedicar gran parte de nuestra vida al ejercicio de la Filosofía radica en intentar responder de una manera apropiada al *test de utilidad* que nos exigen aquellos familiares y/o amigos que, quizás con las mejores intenciones, aseveran (o nos interrogan, pero casi *retóricamente*) que la filosofía es “inútil” o “no sirve para nada”. Creo que en estos casos, ante todo, deberíamos detenernos un momento y preguntar ¿En qué sentido están tomando la utilidad aquellos que así nos interpelan? Claramente, en el sentido que la “sociedad de mercado” nos impone, pero entonces *relacionarla con la filosofía significaría intentar establecer cómo la filosofía podría instalarse dentro de ese mundo de circulación de mercancías, dentro de su producción y reproducción*<sup>1</sup>. Una de las formas de satisfacer esta demanda –creo– sería justamente generar infinidad de *papers* y trabajos de investigación en los que trabajemos sobre un área muy específica. De este modo, produciríamos mercancías que serán algo “útiles” a los ojos del Estado, el cual quizás nos subsidie y nos otorgue una beca. Otra opción posible sería entender que la “utilidad” que le cabe a la filosofía es que genera especialistas en la argumentación, los cuales podrán ser muy buenos asesores de empresas, por ejemplo. No obstante, en la segunda parte del presente ensayo, propondré adoptar *otra opción* que no intentará satisfacer esta demanda, pues no consentirá en entender la “utilidad” en este sentido *desnaturalizante* de la propia filosofía. En definitiva, *la filosofía* (si quiere conservar su propia naturaleza) *se niega a responder el test de utilidad social, argumentando que ella constituye un diálogo transformador y que no se concibe a sí como agregado a una materia prima, el hombre siervo. Se niega a subsumir objetivos para sobrevivir bajo el paraguas de los fijados burocráticamente porque ambiciona discutir los propios objetivos de la sociedad*<sup>2</sup>.

Otra cuestión importante que debemos clarificar en el contexto del presente escrito es la siguiente: ¿Puede el docente *filosofar* mientras enseña filosofía? ¿Puede no hacerlo? Intentaré responder estos interrogantes en la segunda parte del presente ensayo. Si bien es cierto que aún estoy en la búsqueda de muchas respuestas en torno a la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía<sup>3</sup>, no obstante, en el apartado siguiente, intentaré fundamentar mi proyecto filosófico-pedagógico, centrándome, fundamentalmente, en las cuestiones siguientes: la frecuente diferencia que suele establecerse entre “aprender filosofía” y “aprender a filosofar”, y el “por qué y para qué” enseñar y aprender filosofía y/o a filosofar.

<sup>1</sup> CERLETTI, A., *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, p.45.

<sup>2</sup> CERLETTI, A., OBIOLS, G. y RANOVSKY, A., “La enseñanza, el estudio y el aprendizaje filosóficos en los textos de los filósofos: breve antología y algunas conclusiones”, p. 9.

<sup>3</sup> En efecto, *cuando damos por hecho* (es decir, cuando no reflexionamos acerca de ello) *que ella* (la Filosofía) *debe y puede ser enseñada, estamos dejando algo muy propio de su condición y, con ello, una fuerza para su enseñanza. O corremos, entonces, el riesgo de abandonar, sin pensar, la filosofía.* (KOHAN, W., *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, p. 11)

Antes de acometer semejante tarea, quisiera señalar que para desarrollarla debemos tener en cuenta que pueden reconocerse diversas formas de encarar la enseñanza de la filosofía. Por ejemplo, G. Obiols plantea las siguientes “modalidades de enseñanza de la filosofía”: histórica, problemática, doctrinal o basada en textos<sup>4</sup>, aclarando que un docente puede poner énfasis alternativamente en una u otra modalidad, siendo que ninguna excluye a las otras. No obstante, la forma de enseñar filosofía estará necesariamente condicionada por la concepción de la filosofía que cada docente tenga (explícita o implícitamente). En efecto, *más allá de que se explicita o no, lo que se considere que es filosofía debería tener algún tipo de correlato en la forma de enseñarla. Tendría consecuencias didácticas diferentes suponer (hegelianamente), por ejemplo, que la filosofía es esencialmente el despliegue de su historia, más que una desnaturalización del presente...*<sup>5</sup>

## II. Hacia la fundamentación de un proyecto filosófico-pedagógico para la enseñanza de la filosofía.

Me gustaría, en primer término, adentrarme en la cuestión del “aprender filosofía” y del “aprender a filosofar”. Desde mi primer contacto con la filosofía, y hasta no hace mucho tiempo, he creído implícitamente que “aprender filosofía” se restringía a un estudio de las ideas de ciertos pensadores de la historia de la filosofía; pero, vale aclarar, no creía que aquello sólo implicase “reproducir” ideas de otros, porque a la vez que el profesor hacía un recorrido por ciertos filósofos señalando lo que ellos habían pensado sobre determinados temas, yo, de alguna manera, también estaba reflexionando sobre ello, y no realizaba un estudio exclusivamente memorístico. Lo primero que quisiera cuestionar, entonces, es la dicotomía misma que ha sido planteada, entre otros, por el propio René Descartes, en la Regla III de su obra *Reglas para la dirección del espíritu*, en la cual equipara el “aprender filosofía” con aprender “historias”, en un sentido peyorativo del término, casi equivalente a “cuentos”, a un mero reproducir lo que otros pensaron, y “aprender a filosofar” con “ciencia”, entendida como la capacidad de poder formular un juicio sólido acerca de las cuestiones propuestas por otros pensadores, y que es lo que en verdad nos permite atribuirnos el calificativo de “filósofos”; tendríamos, entonces, respectivamente, una oposición entre una aprehensión relativamente pasiva de ciertos “contenidos”, y la adquisición de ciertas “herramientas metodológicas” que permitiría dar lugar a la orientación de la propia búsqueda<sup>6</sup>. Ahora bien, no estoy de acuerdo en trazar esta dicotomía de manera tan tajante, pues no veo por qué razón ha de establecerse que el “aprender filosofía”, entendido aquí como el aprender lo que otros filósofos han pensado, deba ser necesariamente incompatible con el “aprender a filosofar”; me gustaría proponer, más bien, que “aprendiendo filosofía podemos aprender a filosofar” al menos si el Profesor y los alumnos están dispuestos a hacerlo y se esfuerzan para lograrlo; es más, considero que la filosofía implica un *diálogo* constante – un preguntar y re-preguntar siempre renovado – y, puesto que el dialogar es un concepto *relacional*, se requiere de *otro* con quien hacerlo y, en este caso, ese otro pueden ser ciertos filósofos que forman parte de la historia de la filosofía. En este sentido, los filósofos que han quedado en el *canon* de la disciplina constituirían *ejemplares filosóficos* paradigmáticos y, si bien un auténtico “docente filósofo” no debe reverenciarlos como si fueran dioses del Olimpo, puede tomar algunas de

<sup>4</sup> Cf. OBIOLS, G. y CERLETTI, A., “Modalidades y Contenidos en la enseñanza filosófica”.

<sup>5</sup> CERLETTI, A., *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, p.18

<sup>6</sup> Cfr. CERLETTI, A., OBIOLS, G. y RANOVSKY, A., “La enseñanza, el estudio y el aprendizaje filosófico en los textos de los filósofos: breve antología y algunas conclusiones”, p. 4.

sus obras como instrumentos de análisis susceptibles de ser leídos *filosóficamente*, esto es, adoptando una actitud crítica y sospechosa, reconstruyendo los argumentos como así también los supuestos que están implícitos en cada caso para, eventualmente, denunciar inconsistencias o ambigüedades de los propios autores. En efecto, así como sería ridículo leer un texto religioso desde el punto de vista de la lógica (y decir, por ejemplo, que es contradictorio afirmar que “Dios es uno y trino”, pues viola el principio de no contradicción aristotélico), no lo sería menos leer un texto filosófico *religiosamente* (en el sentido de *dogmáticamente*), pensando que estamos accediendo a las “verdades del universo” que algunos *iluminados* – a los que nunca podríamos igualar, aunque nos esforcemos por imitarlos una y otra vez – han alcanzado. Si hiciéramos tal cosa, estaríamos siendo infieles con nuestra vocación filosófica, tomaríamos a las “filosofías” como “sabidurías” y perderíamos la *actitud filosófica* que constituye el motor del verdadero filósofo, aquella que *ama* el saber, que lo busca incansablemente, y es impulsada por ese amor que nunca cesa, afortunadamente. Por eso el “docente filósofo” es aquel que lejos de enseñar verdades enseña a amar la sabiduría y “para enseñar a amar la sabiduría hay que saber amar la sabiduría”<sup>7</sup>

Ahora bien, aclaremos dos cuestiones: en primer lugar, como adelanté, creo que se requiere de un *compromiso* y de un *esfuerzo* tanto por parte del profesor de filosofía – quien, a su vez, también lleva a costas una gran responsabilidad –, como del alumno<sup>8</sup>, para lograr que el “aprender filosofía” no se torne en una cuestión solamente memorística y reproductiva; en segundo lugar, hay que intentar esclarecer qué significa reflexionar, y cuál es el sentido, el por qué y para qué de hacerlo, y esto tanto visto desde el punto de vista del profesor de filosofía, como desde el punto de vista del alumno que aprende filosofía o, en el mejor de los casos, que aprende a filosofar a través de su aprendizaje de la filosofía. Considero que para el profesor de filosofía es sumamente necesario tener elucidado este aspecto del mayor modo que sea posible, de modo que pueda asumir responsablemente la tarea de dirigir un curso de Filosofía, pues, ¿cómo hacer ver a los alumnos el sentido de aquello que les enseña, si el profesor no lo tiene esclarecido, aunque más no sea someramente? Claro que a lo largo de su trayectoria, el docente podrá ir cambiando – y quizás sea saludable que lo haga – el sentido que le otorga a su práctica.

Antes de continuar, y en consonancia con lo dicho, considero que aprendiendo lo que otros pensaron podemos aprender a pensar “por nosotros mismos” – como nos pedía Kant –, es decir que la historia de la filosofía, “bien utilizada”, *puede* tener un valor positivo – si bien ella no agota la cuestión del “aprender filosofía”, tal como estoy tratando de poner de manifiesto –, pues nos podría permitir la apertura a la dimensión del “aprender a filosofar”. “Aprender filosofía” implica, a mi modo de ver, la posibilidad de una apertura (al misterio, quizás) del propio pensamiento, implica reflexionar críticamente sobre determinadas problemáticas que consideramos vitales para el ser humano, de modo que puede pensársela como una *actividad*, pero que a la vez puede ser complementada y enriquecida por la historia de la filosofía; es decir que cuando el alumno toma contacto con ciertos contenidos filosóficos, las ideas que mantuvieron ciertos pensadores de la historia de la filosofía, puede, a

<sup>7</sup> RANOVSKY, A, *Filosofía del Docente Filósofo*, Buenos Aires, Colisión Libros, 2011, p.21

<sup>8</sup> “‘Aprender a filosofar’ conlleva una decisión que es, en última instancia, personal. (...) podemos decir que se trata de una apuesta subjetiva. En definitiva, quien aprende filo-sofía filosofa cuando crea, esto es, cuando los conocimientos que va adquiriendo -o con los que ya cuenta- son reordenados a partir de una nueva manera de interpelarlos. Es decir, cuando establece nuevas relaciones con el mundo. (CERLETTI, A, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, p. 39)

la vez, adoptar una cierta *actitud crítica*, cuestionadora de la *actitud natural*, de modo que el aprendizaje de la filosofía implicaría, también, el aprendizaje de un modo de posicionarse frente a la vida. La filosofía es, desde mi punto de vista, una particular *forma de vida*, un dialogar constante con lo que otros han pensado, o piensan, en cierta época histórica – diálogo que se renueva con el alumnado en toda “buena clase de Filosofía” –, y ello implica también repensar *cuestiones actuales*, quizás valiéndonos de las herramientas que nos puede aportar la historia de la filosofía, sin temor de cometer el pecado (según la Academia que nos formó) del *anacronismo* o, despreocupándonos del asunto, animándonos a ser “pecadores” en vistas de una causa más elevada que el mero cumplimiento de un *perfil de egresado* (fijado vaya uno a saber desde donde): “pensar y hacer pensar”, ser *amantes de la sabiduría* pero de verdad, conscientes de que estamos atravesados por la carencia y de que nunca podemos alcanzar ese saber que buscamos, pero con un impulso erótico irresistible hacia la auténtica *sophia* –. Es menester tomar posición respecto de las problemáticas actuales que atraviesan a una época o a una generación e iluminar nuestra práctica diaria, nuestra vida cotidiana, a partir de la actitud adoptada. Podemos decir, entonces, que “aprender filosofía”, tal como aquí se la está entendiendo, posibilita aprender “algo” más que lo que otros han pensado, pues permite desarrollar el propio pensamiento y adoptar una cierta actitud frente a la vida<sup>9</sup>. A este respecto, considero que es de suma importancia hacer ver la conexión de lo enseñado con la vida cotidiana de quien aprende, y es en este punto donde quisiera retomar la cuestión del sentido o del “por qué y para qué” enseñar y aprender filosofía y/o a filosofar arriba esbozado –. Cuando en su momento yo señalaba que la “utilidad” de la filosofía parecía ser nula para la mayor parte de la sociedad, estaba pensando en la utilidad desde el punto de vista de su funcionalidad dentro del mercado. Pero propongo ahora pensar a la “utilidad” con otro sentido más profundo y significativo para nosotros, a saber, como un poder aplicar la filosofía a la cotidianeidad de los alumnos, pudiéndoles “servir” la filosofía para *desnaturalizar ciertas prácticas*, por ejemplo, y, de esta manera, contribuiríamos a resquebrajar la idea prejuiciosa que predomina en muchas personas de que la filosofía sólo se ocupa de cuestiones abstractas, alejadas de nuestra vida diaria. Como señala Alejandro Cerletti: “*Lo filosófico*” radica en la posibilidad de revisar los supuestos que presentan como obvio cierto estado de cosas y las preguntas que son propias de ese estado de cosas naturalizado<sup>10</sup>. Por lo demás, pareciera que esta cuestión de tematizar el sentido de la filosofía, el “por qué y para qué” enseñarla y aprenderla, se presenta como un importante desafío no sólo en el nivel universitario, sino también en la escuela media, y es por eso que considero que en ambos niveles se requiere de profesores que posean *creatividad y coraje*, que puedan poner en correlación las cuestiones de la vida cotidiana de sus alumnos con los “saberes filosóficos”. ¿Por qué también le atribuyo, quizás exageradamente, *coraje* al buen docente de filosofía? Porque siempre es más sencillo para un profesor “exponer” productos acabados mientras el alumno “supuestamente” incorpora/aprende lo que se le está enseñando, pero cuando se trata de generar las condiciones para que los alumnos construyan conocimiento en gran medida por su propia cuenta, la

<sup>9</sup> Aquí estoy haciendo referencia indirectamente a los tres tipos de “objetivos que pueden plantearse en la enseñanza de la filosofía”, que se corresponden con tres tipos de “contenidos”, y que se ponen de manifiesto en OBIOLS, G. y CERLETTI, A., “Modalidades y contenidos en la enseñanza filosófica”, a saber: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. Lo que intento mostrar es que “aprender filosofía” no se reduce al aprendizaje de los contenidos conceptuales, sino que *tiene* que abarcar, *simultáneamente*, los otros dos tipos de contenidos para proveer una formación integral del alumno.

<sup>10</sup> CERLETTI, A., *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, p.46

cuestión es más compleja, pues no hay garantías de que todo ocurra tal y como lo planificamos. En este sentido, considero que la propuesta de OBIOLS en *Una introducción a la enseñanza de la filosofía* (p. 93 y siguientes) es sumamente valiosa, y sería interesante asumir el desafío de llevarla a cabo. Me refiero a la propuesta de dividir la clase (o la unidad temática o el curso) en tres momentos significativos: un inicio por lo *concreto* (he aquí, a mi entender, el punto más difícil e incierto, pues podría ser que los alumnos no se dirijan hacia el lugar que esperamos y allí tendrá que intervenir la habilidad y la creatividad del “docente filósofo” para encarrilar la discusión), en el que se motiven y planteen problemas (partiendo, por ejemplo, de la vida cotidiana de los alumnos o de un film o de una historieta, etc.), un desarrollo *abstracto*, más analítico y en el que presumiblemente se integren teorías filosóficas y, finalmente, un cierre que, a la vez que retorne a lo *concreto*, lo enriquezca, produciendo una síntesis, aplicando lo aprendido a nuevas situaciones y evaluando los resultados obtenidos. Estimo que el proyecto en ciernes que estoy intentando bosquejar comparte con la propuesta de Obiols al menos los siguientes aspectos: para ambos, el aprendizaje filosófico comprende de un modo inescindible el aprender filosofía y aprender a filosofar o, traducido a la teoría pedagógica de los contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes filosóficas.

Considero que en la enseñanza de un Profesor que tenga a su cargo un curso en el que le tocara dictar la materia “Filosofía”, bien podría estar presente un recorrido por ciertos pensadores de la historia de la filosofía, pero tan solo como una base *privilegiada* a partir de la cual poder abordar ciertos temas desde un punto de vista *problemático*, relacionándolos con la vida cotidiana de los alumnos, y apelando a ciertos recursos didácticos que les permitieran vislumbrar que la filosofía está “más acá” de lo que ellos mismos piensan. A continuación, citaré unas palabras que Adolfo Carpio expresa en el Prefacio a la primera edición de su libro *Principios de Filosofía* y que refuerzan parte de lo que vengo sosteniendo:

*“Estos Principios no se dirigen a quienes esperan recibir una doctrina consagrada, sino a personas a cuya responsabilidad se apela para que ejecuten con independencia su propio criterio, del que cada uno debiera hacer uso (...) Pero el pensar libre y responsable no es nada que pueda lograrse “en el aire” (...), poniéndose a discutir simplemente, sin más guía o preparación que el talento, la fortuna o la experiencia de cada cual (...) Si en verdad se quiere pensar con seriedad, y no divagar, es preciso el estudio, la disciplina, el esfuerzo y el puntual conocimiento del tema (porque no puede “criticarse” lo que se conoce sólo superficialmente o no se conoce en absoluto). Ahora bien, no hay mejor enseñanza del pensar que la que brindan los grandes pensadores. (...) Este es el suelo histórico-real sobre el que se mueven estos Principios. (...) Con otras palabras: aquí se trata de ideas vivas, no de cuestiones abstractamente académicas, como a primera vista quizá pudiera imaginarse. Tal ilusión (...) nace de creer que lo real y concreto es lo inmediato, y que de ello se debe hablar también de manera inmediata, y aun a gritos”<sup>11</sup>.*

Luego de estas palabras, en las cuales se vislumbra la importancia de la historia de la filosofía como una base privilegiada –por presentarnos lo que he llamado *ejemplares filosóficos* que podemos tomar como materia prima para pensar “por nosotros mismos” – desde la cual es posible iniciarse en la filosofía, quisiera explicitar algo que se halla implícito en lo que he venido sosteniendo y es que le atribuyo un valor positivo al auténtico profesor de filosofía, siendo éste, a mi juicio, alguien que *puede y debe* filosofar en sus clases, y si bien es cierto que debe ajustarse a las normas de la institución educativa en la cual se desempeña, ello no le quita responsabilidad y no impide que en su enseñanza se filtren sus propias ideas y que

<sup>11</sup> Carpio, Adolfo (2004), *Principios de Filosofía: una introducción a su problemática*, Buenos Aires, Glauco, Prefacio.

pueda reflexionar y *hacer reflexionar* a sus alumnos – intentando convertirlos en otros tantos filósofos –; creo que un profesor no puede tomar una posición puramente neutral, esto es, no sólo se puede enseñar filosofía haciendo filosofía, sino que además en toda enseñanza de la filosofía se deja traslucir nuestro pensamiento casi inevitablemente. Dicho con otras palabras, “*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 ciertas perspectivas o condiciones (...)*”<sup>12</sup> ¿Por qué sostener que sólo filosofa aquél que “especula” sobre determinados temas –y cuanto más difícil y abstruso sea su planteamiento, mejor –, y que al profesor de filosofía sólo le compete “reproducir” lo que otros han pensado o piensan? Esta dicotomía no me satisface y estimo que bien podríamos arrojarla a la hoguera sin sentirnos consternados por ello.

### III. Conclusiones

En el presente trabajo, he empezado a esbozar un proyecto para la enseñanza de la filosofía que apunta a una *formación integral* del alumno y que, por ende, entiende que el aprendizaje filosófico comprende no sólo la adquisición de contenidos conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales. Por lo demás, habiendo derribado la – a mi juicio – falsa dicotomía entre “aprender filosofía” y “aprender a filosofar”, ya que hemos mostrado que no son necesariamente *excluyentes*, podemos concluir que el “aprendizaje filosófico” al que aspiramos en tanto “docentes filósofos” no se reducirá ni a una cosa ni a la otra. Partiendo de la idea de que cuando se habla de “aprender filosofía” – en el sentido en que Descartes emplea la expresión – sólo se está haciendo alusión a un estudio de la historia de la filosofía, lo que he intentado mostrar es que “aprendiendo filosofía *podemos* aprender a filosofar”, siempre y cuando asumamos responsablemente nuestra tarea de *enseñar filosofía filosofando* “junto a” nuestros alumnos. Quizá el error de separar estas dos cuestiones está motivado por el hecho de pensar que sólo filosofa aquél que puede llevar a cabo abstrusas especulaciones o plantear ideas novedosas que lo hacen pasar a ser alguien reconocido, pero con esta idea en mente no logramos sino reducir la filosofía a “unos pocos”.

Con respecto a la “utilidad” que puede tener “enseñar” y/o “aprender” filosofía, he propuesto no ceder ante la presión de la “sociedad de mercado” que nos rige como una especie de Impersonal heideggeriano y nos interpela pidiéndonos “resultados” en la forma de “mercancías”. Por el contrario, hemos vislumbrado la “utilidad” o, mejor aun, el *sentido* de la filosofía en su potencia crítica y desnaturalizante de la *actitud natural* del ciudadano corriente. Dicha potencia crítica y desnaturalizante debe ser despertada en el espíritu de cada alumno. ¿Cómo hacerlo? ¿Acaso “exponiéndole” magistralmente la obra de los autores más reconocidos de la historia de la filosofía sin vincular las teorías abstractamente consideradas con la vida diaria del alumno? Claro que no. Parece mucho más coherente en este punto la sugerencia de Rodolfo Mondolfo, quien afirma que “*Difícilmente este proceso de desarrollo del espíritu individual pueda ser sustituido por una reconstrucción histórica del desarrollo del pensamiento filosófico a través de los siglos. Pues, si la exigencia íntima del problema filosófico no es sentida primero por el joven, éste no comprenderá por qué en el curso de la historia los filósofos se han fatigado en tentativas de construcciones siempre derribadas por sus sucesores (...) Resultado: el escepticismo y la aversión hacia la filosofía. En el espíritu*

<sup>12</sup> *Op. Cit.*, p. 21.

de los alumnos la reflexión filosófica debe ser suscitada como fermento vital: conciencia de problemas y no sistema dogmático de soluciones.”<sup>13</sup>. Por eso, siguiendo la propuesta de Obiols, hemos sugerido empezar siempre una clase (o una unidad temática) por *lo concreto*, esto es, por el planteamiento de problemas a partir, por ejemplo, de vivencias propias de los alumnos. En un segundo momento, se daría el salto hacia la *abstracción* – presentando quizás respuestas posibles desde diversas corrientes filosóficas – para finalizar la clase con un tercer momento en el que se retorna a lo *concreto*, pero enriqueciéndolo con los logros alcanzados y quizás aplicando lo aprendido a nuevas situaciones. Finalmente, debo aseverar enfáticamente que si bien mi intención a la hora de enseñar filosofía es privilegiar una modalidad de enseñanza *problemática*, no considero necesario excluir a la “historia de la filosofía” de mis clases, pues – como he señalado en más de una ocasión a lo largo del presente ensayo – estimo que ella nos provee *ejemplares filosóficos* privilegiados para ser analizados *filosóficamente*, es decir, adoptando una *actitud crítica, desnaturalizadora* que, en definitiva, configura una *forma de vida*, la propia del *filósofo* que, “enseñando filosofía”, intenta despertar en sus alumnos ese espíritu filosófico que, tal vez, lejos de estar ausente, simplemente está dormido en ellos como una potencia que requiere actualización.

#### IV. Referencias bibliográficas

- Badiou, Alain (2007), “La filosofía como repetición creativa”, en *Acontecimiento*, XVII, 33-34, pp.123-131.
- Carpio, Adolfo (2004), *Principios de Filosofía: una introducción a su problemática*, Buenos Aires, Glauco, Prefacio.
- Cerletti, Alejandro (2008), *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Cerletti, Alejandro, Obiols, Guillermo y Ranovsky, Alejandro, “La enseñanza, el estudio y el aprendizaje filosóficos en los textos de los filósofos: breve antología y algunas conclusiones”.
- Cerletti, Alejandro y Ranovsky, Alejandro “Guía para la confección del primer ensayo de Didáctica de la Filosofía” (Ficha de cátedra)
- Kohan, Walter (2008), *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Mondolfo, Rodolfo (1957), “Didáctica de la filosofía”, en *Problemas de Cultura y Educación*, Buenos Aires, Hachette.
- Obiols, Guillermo, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- Obiols, Guillermo y Frassinetti de Gallo, Martha, *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Buenos Aires, A-Z, 1990, Cap. VII, VIII y IX.
- Obiols, Guillermo y Cerletti, Alejandro, “Modalidades y Contenidos en la enseñanza filosófica”.
- Ranovsky, Alejandro, *Filosofía del Docente Filósofo*, Buenos Aires, Colisión Libros, 2011

<sup>13</sup> MONDOLFO, R., “Didáctica de la filosofía”, en *Problemas de Cultura y Educación*, Buenos Aires, Hachette, 1957, pp. 143 y 144.

