



Laura Susana Morales

Licenciada en Filosofía,
Universidad Nacional del Sur
Argentina
Profesora Universidad Nacional
del Sur, Argentina
Grupo de Investigación
*Profesores principiantes para
nivel secundario: sus trayectorias,
prácticas y desarrollo profesional*
lmorales@uns.edu.ar

María Belén Bedetti

Profesora de Filosofía,
Universidad Nacional del Sur,
Argentina
Ayudante de Cátedra, Cátedra
Didáctica Especial de la Filosofía
Departamento de Humanidades,
Universidad Nacional del Sur,
Argentina
belen.bedetti@uns.edu.ar

Artículo de Reflexión

Recepción: 14 de noviembre de 2012
Aprobación: 24 de febrero de 2013

UNA DIDÁCTICA SITUADA DE LA FILOSOFÍA: DISPOSITIVO PARA ACOMPañAR EL EXTRAÑAMIENTO DOCENTE

Resumen

La formación de docentes de filosofía, en los marcos de un curriculum deductivo, genera la extrañeza al volver a la escuela en quienes transitan su residencia y sus primeras prácticas laborales. ¿Cómo acompañar este extrañamiento desde una didáctica específica de la filosofía sin negar la tensión entre los planos técnico, práctico y experiencial? Proponemos para ello un dispositivo que hemos denominado didáctica específica situada de la filosofía. Ella tiene a la base, además de la consideración de que la educación está constituida por la tensión de los planos referidos, una concepción de filosofía denominada filosofía filosofante. Esta última considera tanto al sujeto de la actividad filosófica como al objeto disciplinar y se opone al academicismo desde una perspectiva que abreva en el pensamiento situado como categoría filosófica y la experiencia en el sentido de transformación del sujeto. Por esto el dispositivo didáctico mentado rompe con la explicación como eje de la enseñanza universitaria y se apoya en la narración como punto de contacto entre quienes están en la formación de formadores y aquellos que se inician en la enseñanza de la filosofía.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, formación de docentes, narración.

A SITUATED DIDACTICS OF THE PHILOSOPHY A MODEL TO ATTEND THE ESTRANGEMENT OF THE TEACHERS

Abstract

Training for Philosophy teachers, in the deductive curriculum frames, generates strangeness in those who carry on their internship and their first labor practices, when they come back to school. How to attend this estrangement from a specific didactics of the philosophy without denying the tension among technical, practical and experiential foregrounds? For this, a model denominated as Philosophy's specific situated didactics is suggested. Such didactics has in its basis, besides the consideration that education is constituted by the tension of the above mentioned foregrounds, a conception of the philosophy referred to as philosophizing Philosophy, which takes into consideration both the subject of the philosophical activity and the disciplinary object, and is opposed to the academism from a perspective that nourishes itself in the situated thought as a philosophic category and in the experience understood as the transformation of subject. That's why the mentioned didactical model breaks with the explanation, as the university teaching axis, and relies on the narration as the contact point for those involved in the training of trainers and those who begin in Philosophy teaching.

Key words: philosophy teaching, teachers training, narration.

UNE DIDACTIQUE SITUÉE DE LA PHILOSOPHIE: DISPOSITIF POUR ACCOMPAGNER LA DISTANCIATION DE L'ENSEIGNEMENT

Résumé

La formation d'enseignants de philosophie, dans le cadre d'un curriculum déductif, entraîne une prise de recul lors du retour à l'école de ceux qui passent par leur stage et leurs premières pratiques professionnelles. Comment accompagner cette distanciation d'un point de vue d'une didactique spécifique de la philosophie sans oublier la tension entre les plans techniques, pratiques et expérientiels? Nous proposons, pour ce faire, un dispositif que nous avons nommé didactique spécifique

située de la philosophie. Elle a comme base, en plus de la considération que l'éducation est constituée par la tension des plans rapportés, une conception de la philosophie appelée philosopher en philosopant. Cette dernière considère tant le sujet de l'activité philosophique comme l'objet disciplinaire et s'oppose à l'académisme d'une perspective qui assouvit la pensée située comme catégorie philosophique et l'expérience dans le sens de la transformation de l'individu. Pour ce faire, le dispositif didactique mentionné rompt avec l'explication comme un axe de l'enseignement universitaire et se base sur le récit comme point de contact entre ceux qui sont en train de se former comme formateurs et ceux qui font leurs débuts dans l'enseignement de la philosophie.

Mots clés: enseignement de la philosophie, formation d'enseignants, récit.

UMA DIDÁTICA SITUADA DA FILOSOFIA: DISPOSITIVO PARA ACOMPANHAR O ESTRANHAMENTO DOCENTE

Resumo

A formação de docentes de filosofia, no marco de um currículo dedutivo, gera a estranheza ao voltar à escola em aquele que transita sua residência e suas primeiras práticas laborais. Como acompanhar este estranhamento desde uma didática específica da filosofia sem negar a tensão entre os planos técnico, prático e experiencial? Propomos para isto um dispositivo que temos nomeado didática específica situada da filosofia. Ela tem a base, além da consideração que a educação está constituída pela tensão dos planos referidos, uma concepção de filosofia nomeada filosofia filosofante. Esta última considera tanto ao sujeito da atividade filosófica como ao objeto disciplinar e se opõe ao academicismo desde uma perspectiva que se baseia no pensamento situado como categoria filosófica e a experiência no sentido de transformação do sujeito. Por causa disto o dispositivo didático mencionado rompe com a explicitação como eixo do ensino universitário e se apoia na narração como ponto de contato entre aqueles que estão na formação de formadores e aqueles que se iniciam no ensino da filosofia.

Palavras chave: ensino da filosofia, formação de docentes, narração.

La escasez en que ha caído el arte de narrar se explica por el papel decisivo jugado por la difusión de la información. Cada mañana nos instruye sobre las novedades del orbe. A pesar de ello somos pobres en historias memorables. Esto se debe a que ya no nos alcanza acontecimiento alguno que no esté cargado de explicaciones. Con otras palabras: casi nada de lo que acontece beneficia a la narración, y casi todo a la información. Es que la mitad del arte de narrar radica precisamente, en referir una historia libre de explicaciones.

(Walter Benjamin)

Consideraciones iniciales

¿Es posible, a partir de una didáctica específica de la filosofía, acompañar el extrañamiento que los residentes y noveles docentes manifiestan en sus primeras inserciones en las escuelas, su vida cotidiana y los quehaceres de sus actores?

Para respondernos, intentamos pensar la distancia que muchas veces la didáctica específica tiene con las prácticas escolares, a fin de establecer condiciones epistemológicas para la construcción de un objeto de estudio encarnado. Consideramos que esta distancia se produce cuando el desarrollo de los marcos teóricos no se encuentra vinculado con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las instituciones. Ello se debe a distintas razones, algunas de las cuales serán abordadas en este artículo.

Con tal propósito hemos adjetivado a nuestro campo de estudio como *didáctica específica de la filosofía situada*. Un dispositivo de tal característica que busca habitar las tensiones entre las teorías, prácticas y experiencias, valora como una forma discursiva privilegiada a la narración. Ello en virtud de que la contextualización y creación de marcos teóricos desde la narración de la experiencia individual y generacional es aquí considerada como punto de contacto entre quienes están en la formación de formadores y aquellos que se inician en la docencia.

Por ello es menester dar cuenta del contexto de producción del presente artículo: el mismo se da en el marco de la cátedra *Didáctica Especial de la Filosofía*, materia de cuarto año del Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur, Argentina.

Actualmente la cátedra se encuentra conformada por dos docentes: una profesora y una auxiliar interina. Ambas poseemos recorridos diversos en la enseñanza de la filosofía, lo cual no es un dato menor a los fines de este trabajo, puesto que permite compartir y enriquecer la mirada sobre el problema a abordar. Además de nuestro trabajo en el nivel universitario en la actualidad también somos docentes del nivel secundario o medio, aunque el transcurso de una generación separa nuestra antigüedad. Por otro lado, tenemos un trayecto semejante en lo que respecta al abordaje de filosofía en el nivel inicial y primario pues junto a otras compañeras formamos un grupo que trabaja sostenidamente la filosofía con niños desde el año 2005.

La más joven de nosotras, además de haber sido alumna de la cátedra, es una novel docente en el nivel medio ya que ingresó al mismo hace recién tres años; razón por la cual comparte gran parte de lo que piensa, expresa y vive el alumnado de la cátedra y los noveles docentes que siguen en contacto con la misma. En nuestro trabajo con ellos podemos observar cómo, en reiteradas oportunidades, aparece el asombro y junto con él el temor ante una escuela que les resulta extraña, desconocida. Esta situación suele repetirse, aunque de manera dramática, al momento de realizar su residencia docente, cuando trabajan en el asesoramiento disciplinar¹¹.

En estas ocasiones los alumnos suelen manifestar cierto desconcierto, cierta incomodidad ante lo desconocido, pero lo paradójico es que llegan a la escuela sintiéndose preparados para abordar sus tareas luego de varios años de formación y reflexión acerca de la misma, lo que da cuenta de la escisión entre su formación teórica y las prácticas, o mejor dicho, la falta de prácticas y, por ende, de experiencias escolares en este nuevo rol.

En tal sentido es que nos preguntamos de qué manera trabajar en la formación docente con este *extrañamiento* para acompañarlo, *hospedarlo*, y lejos de pensarlo como un obstáculo, percibirlo como elemento potenciador de experiencias en las primeras inserciones en las instituciones educativas.

1 En el quinto y último año de la carrera del Profesorado en Filosofía, el alumnado cursa la asignatura Práctica Docente Integradora —materia común a todos los profesados de la Universidad Nacional del Sur, razón por la cual está a cargo de docentes de Ciencias de la Educación—. En esta materia realizan un período de prácticas en una institución de nivel educativo secundario y la residencia en un curso de esa misma institución en una asignatura de índole filosófica. Para esto último deben desarrollar una unidad didáctica y a tal fin cuentan con el asesoramiento de una docente de la disciplina, en este caso la profesora de Didáctica Especial de la Filosofía.

Ahora bien, ¿qué significa ese *extrañarse*?, ¿con qué categorías teóricas podemos pensarlo? La noción de *extranjero*, que tanto han cultivado algunos filósofos, parece estar emparentada pues alude a quien se encuentra en un mundo que le es ajeno. De esta manera, en palabras de Walter Kohan, “*Extranjera puede ser una figura que no viste nuestra ropa, que no piensa nuestro pensamiento o, de manera menos estricta, que vive otra vida. Así, el extranjero, de manera general, es alguien que está instalado fuera de “nuestro” universo de normalidad*” (Kohan, 2007: 9).

La noción de extranjería está íntimamente ligada a la de hospitalidad por lo que también ha sido pensada en nuestra contemporaneidad. Es que al extranjero cabe acogerlo o rechazarlo; de allí el sentido aparentemente contradictorio de la raíz de este término —en latín *host/hosp*— y la más lejana para nuestro idioma raíz griega *ξεν*—. Esto da pie para pensar la compleja relación que hay entre la hospitalidad y la hostilidad: por un lado, el acogimiento (huésped —*hospes*, que se refiere tanto a quien recibe como al que es hospedado— *hostal*, hospitalidad); por otro, el rechazo, la enemistad, el encierro (*enemigo* —*hostilis*— hostilidad, hospicio).

La ambivalencia es bien evidente en el término “extranjero” (*hospes*, *ξένος*), que además de huésped, también quiere decir desconocedor, ignorante, en la línea de sentido que desarrollamos más arriba con Kohan. Es decir, la novedad vista desde la falta. Dualidad que hace que los griegos tuvieran como sagrada la *philoxenia*, palabra que en nuestro idioma no es reconocida por la Real Academia, como tampoco usualmente empleada, lo que da mucho para pensar en tanto no pasa lo mismo con su antónimo: xenofobia.

Para quienes no transitan habitualmente los espacios y tiempos de las instituciones educativas del nivel secundario, los primeros contactos directos con las mismas suelen generar la incomodidad propia de tener que hospedarse en un lugar que no es el propio. Y no es el propio porque se vuelve a la escuela desde otro lugar, desde un nuevo rol y con una mirada distinta. Hay que tener en cuenta que los alumnos de las didácticas específicas y de la práctica y residencia docente transitan hace varios años la educación universitaria, y están mucho más familiarizados con la misma, aunque no medie mucho tiempo desde su egreso del secundario.

El extrañamiento, pensado desde esta categoría, puede entonces concebirse como la sensación de encontrarse en una lengua, un espacio, un tiempo

que no son los propios. Implica el asombro como el maravillarse ante lo desconocido pero también el espantarse de ello —tal como denota el término en portugués—. Por ello, al pensar en los futuros docentes y en los docentes noveles cabe preguntarse qué peligros y qué potencialidades encarna este extrañamiento o extranjería.

Nos preguntamos, entonces, si la narración de las propias experiencias como docentes de filosofía podría ir gestando un contacto con la cotidianeidad escolar de los futuros residentes y profesores y profesoras. En este sentido cabe cuestionarnos si es posible y deseable utilizar el dispositivo de la narración de experiencias para desarrollar una didáctica específica de nuestra disciplina.

El extrañamiento al comenzar a enseñar, entre distancias y tensiones

La enseñanza de la filosofía ha sido tematizada de manera sostenida en la Argentina a partir de la década de los años ochenta. En ese sentido, autores como Guillermo Obiols, Martha Frassinetti de Gallo, Elena José y Eduardo Rabossi², dieron los primeros pasos teóricos para afrontar la grave crisis en que se había sumido la enseñanza de esta disciplina en nuestro país, dentro del contexto perimido de la educación secundaria. Ello posibilitó una incipiente institucionalización de la didáctica específica de la filosofía que dio sus primeros pasos en la formación de formadores en el ámbito universitario argentino.

Un nuevo momento de la cuestión lo constituyeron las propuestas, surgidas a mediados de los noventa, de una nueva camada de pensadores, entre los que cabe destacar a Alejandro Cerletti, Walter Kohan y Vera Waksman³. Ellos propusieron una indagación crítica sobre los supuestos de qué significa enseñar y aprender filosofía, tomando en cuenta una perspectiva que amplía la mirada del mundo académico universitario.

Aún con las dificultades antes señaladas, esta institucionalización del análisis filosófico de la enseñanza de la filosofía ha comenzado a tener incidencia en los docentes noveles. La misma, inevitablemente, se

2 Para un estado de la cuestión de este primer momento consultar Obiols & Rabossi, 1993.

3 Cfr. Cerletti & Kohan, 1996; Waksman & Kohan, 2000 y Cerletti, 2008.

relaciona con la visión sobre este saber, en tanto se lo circunscriba o no a un mero discurso teórico y/o técnico, y está en directa relación con el tipo de curriculum en que se halla inserto dentro del profesorado. En el caso de la universidad argentina, aún predomina el curriculum deductivo en la formación docente (Pogré, & Krichesky, 2005), donde no está presente la práctica del trabajo escolar como eje transversal; tal situación lleva a un extrañamiento radical de ese ámbito en residentes y docentes noveles, si no han tenido inserciones laborales u otro tipo de prácticas de enseñanza previas.

Además el trabajo de la didáctica específica ha estado complejizado por las sucesivas reformas educativas y el lugar que la filosofía ha ocupado y podría no ocupar en las mismas. Este problema de los alcances de la institucionalización de la filosofía morigeró la potencia de su didáctica específica pues genera una escisión mayor entre teoría y práctica. Ello se debe a que las teorías se ven en la necesidad de circunscribir sus respuestas, fundamentalmente, a la posibilidad de la enseñanza de la filosofía, y no pueden hacerse cargo de otros problemas, tal es el caso de cómo enseñarla. A esto se suma que las prácticas áulicas en tanto son deslegitimadas, se enfrentan a dificultades para alimentar o producir teoría.

Cabe entonces pensar la distancia entre la didáctica específica de la filosofía y las prácticas docentes desde un dispositivo didáctico que busque habitar, en el marco del escenario planteado, las tensiones entre las teorías, prácticas y experiencias. La idea de tal dispositivo se concibe, en este momento de nuestro trabajo, en y para el ámbito de la formación de futuros profesores y de docentes noveles egresados de la universidad; si bien puede resultar fecundo para pensar otros ámbitos de las prácticas docentes que incluyan los diferentes espacios de índole filosófica de distintos niveles educativos, el mismo excede actualmente nuestra problematización y los objetivos de este artículo.

Para construir tal dispositivo de acompañamiento a los futuros y noveles docentes resulta importante realizar la distinción entre los conceptos ya mencionados de teoría, práctica y experiencia. Ello se debe a que solapan su significado en el lenguaje común pero en la tradición filosófica poseen sentidos propios que nos ayudarán a pensar este dispositivo. A tal fin retomamos la conferencia *La experiencia y sus lenguajes* de Jorge Larrosa (2003) donde afirma que la educación ha sido pensada históricamente desde las dicotomías ciencia-tecnología y teoría-práctica. Para superar

ambas miradas del fenómeno educativo, al entender que los discursos de ambas posiciones ya han sido agotados, Larrosa propone pensar la educación desde el par experiencia-sentido.

Cuando hablamos de la educación como técnica estamos haciendo hincapié en la idea de que los docentes se remiten a la aplicación de herramientas diseñadas por expertos. Así consideradas, las ciencias de la educación producen un conjunto de saberes —entendidos como procedimientos— que aplicados a situaciones educativas permiten la realización de ciertos resultados esperados. En este sentido, la técnica es un saber que busca ser universal y que ha de ser aplicado en situaciones concretas: los expertos en educación son los encargados de crear o formular herramientas que los docentes recibirán y utilizarán para lograr determinados resultados.

Por otro lado, la perspectiva de la educación como práctica privilegia la acción y es una actividad realizada en virtud de la crítica y el compromiso político de los sujetos. De esta forma, la educación ha de ser un medio para la transformación social y, tanto la acción de los sujetos como su reflexión acerca de ella, serán las herramientas para lograr tal fin.

Por último, reflexionar acerca de la educación desde la experiencia — propuesta que realiza Larrosa— implica pensarla desde un sujeto pasional y receptivo que se permite lo impredecible, lo novedoso, lo extraño. La experiencia es entendida como aquello que le pasa al sujeto transformándolo y, en este sentido, requiere una apertura o receptividad de sí. Así, irrumpe un acontecimiento subjetivo y por ello mismo intransferible, incomunicable. Resultará, entonces, necesario, aceptar la imposibilidad de objetivación y generalización, ambas características de suma importancia para la ciencia moderna y, en general, para toda tradición académica que desee construir conocimiento valorado como tal.

A su vez, pensar la educación desde la experiencia, desde lo impredecible, interpela la primacía del paradigma de la eficiencia y la búsqueda de resultados. También difiere, profundamente, tanto de la práctica como de la técnica, en cuanto en ambas la consecución de objetivos previamente determinados es lo que ofrece el sentido de la acción.

Así, la propuesta de Larrosa es pensar la educación desde el plano de la experiencia-sentido puesto que considera que los pares ciencia-tecnología y teoría-práctica han agotado su potencialidad. En nuestro caso, pensamos

que las categorías técnica y práctica siguen teniendo vigencia al momento no solo de pensar el fenómeno educativo sino también al momento de enseñar y aprender. Pero también consideramos que la experiencia juega un papel decisivo y más aún cuando se conjuga con las dimensiones técnica y práctica. Por ello una didáctica específica que busca acompañar el *extrañamiento* de comenzar a habitar la escuela como docentes tiene que dar cuenta de la tensión constante entre estas tres categorías de interpretación y acción en educación.

¿Por qué habitar este lugar es habitar la tensión entre la técnica, la práctica y la experiencia? Porque ello nos invita, tal como hemos dicho, a no negar estos tres planos, pero sabiendo que no es posible superar las tensiones en tanto el interjuego que se va dando entre ellos, siempre tiene en ciernes el peligro de que uno ahogue a los otros dos. Así, habitar las tensiones implica estar atento a ello y ver en ésto no solo un peligro sino la riqueza del entramado educativo.

La didáctica específica de la filosofía, en tanto que da cuenta de un saber que tiene como uno de sus elementos constituyentes su carga instrumental, es parte del dominio técnico de la educación. Pero esto no agota a la filosofía como saber enseñado, si se entiende que su institucionalización se hace en el marco del Estado y los docentes somos funcionarios públicos, por lo que su enseñanza y aprendizaje se da en el marco de objetivos políticos macro, meso y microsociales, es decir en el plano de la práctica. No obstante, compartimos con Larrosa la propuesta de incluir la experiencia en la escuela, tanto al propiciarla en las aulas como al pensar el enseñar y aprender filosofía desde la propia noción de experiencia. Ello en virtud del inalienable aspecto subjetivo que tiene toda actividad humana y más en ésta en la que cabe la posibilidad de la transformación del sujeto, intransferible e irreductible a lo objetivo. Habitar la tensión entre técnica, práctica y experiencia implica salirse de la aporía objetivo/subjetivo desde la constitución de lo intersubjetivo como amalgama de estos tres planos.

Didáctica específica situada de la filosofía: dispositivo narrativo para acompañar el extrañamiento en las residencias y primeras inserciones laborales

Pensamos en construir una didáctica específica que dé cuenta de las tensiones y extrañamientos señalados y a tal fin hemos adjetivado a tal didáctica como situada. Pero como cualquier didáctica específica de la

filosofía esta didáctica específica situada tiene a su base una visión de qué es la filosofía. Esta concepción se encuentra anclada en un determinado concepto de filosofía que denominamos filosofía filosofante (Morales & Rodríguez, 2011) que comprende en su seno dos conceptos-herramientas: en primer lugar, la idea de una filosofía que recale en la transformación del sujeto que la realiza y, en este sentido, seguimos tanto la tradición estoica como la hadotiana/foucaultiana; en segundo lugar, la noción de pensamiento situado para pensar a la filosofía como un campo que aporta recursos para transformar nuestra situación de cultura subalterna.

La filosofía entendida como una transformación del sujeto abreva en lo que Pierre Hadot (2006) ha llamado filosofía como modo de vida. Esta es una forma de entender la filosofía antigua y tardo antigua occidental como una práctica de la cual se tiene o no una experiencia, razón por la que es un discurso sobre aquello que nos interpela. Si bien el impacto de este giro filosófico-historiográfico ha cobrado relevancia en la comunidad filosófica con Foucault (1991 y 2009), quien a partir de las posturas y el diálogo con Hadot releva la importancia del cuidado de sí —*epimelesthai sautou* o *cura sui*— en este período de la historia de la filosofía. Esta noción, que encarna una práctica, fue relegada por la modernidad, en pro de considerar a la filosofía como un conocer, más que el conocerse a sí mismo délfico —*gnothi sautou*—, como lo postula el pensamiento socrático y todas las escuelas que lo siguieron, incluido el estoicismo.

Por su lado, la noción de pensamiento situado permite leer la emergencia de la multiplicidad y, a su vez, la identidad de Latinoamérica como una construcción en disputa. La crisis de la modernidad trajo aparejado un discurso que se pretende superador de las diferencias reprimidas históricamente y, por tanto, de toda dominación. Sostener esto, sin embargo, es negar que el discurso único sigue vigente, y absolutamente exacerbado, en la presencia de un capitalismo que llega a extremos tales de poner en peligro la viabilidad de la existencia a nivel planetario.

Para que la multiplicidad no se transforme en nuevos espejitos de colores con los que nos sigan dominando, hay que hacer una nueva lectura de la identidad/raíz. Las siguientes palabras de Roig pueden contribuir a pensarla: “sostener con fuerza que cualquiera que sean los principios de identidad que pongamos en marcha, deberían surgir de nuestra propia realidad social y de una historia —la nuestra— asumida creadoramente desde la actual situación” (Roig, 1994: 51). En este sentido la filosofía

filosofante puede aportar a ello pues es objeto —la filosofía— que al hacerlo junto con el pensamiento de los otros implica, además, una resignificación del propio problema acerca de qué es la filosofía. Esta es una filosofía que se va haciendo al practicarse en el aula e implica una forma de relacionarse con los saberes desde una actitud vinculada con la vida, en un sentido opuesto a la filosofía momificada, a la historia cristalizada de la filosofía como mera repetición de teorías y saberes ajenos. Así, la originalidad de todo pensar se debe a la relación que guarda con la realidad histórica-social, tal como se sostiene desde el pensar situado cultivado en nuestra América Latina y no en el hecho de tener lugar en un ámbito institucionalizado de gran prestigio.

Por ello la filosofía filosofante se opone a la academicista, pero no a la presencia de la filosofía en el espacio público escolar y universitario. Esta oposición se debe a que las prácticas academicistas se centran en la reproducción y divulgación hiperespecializada del objeto y con ello desplazan u olvidan al sujeto, hacedor de ese objeto y a su actividad. Las concepciones teóricas de esta perspectiva academicista son responsables del alejamiento del sujeto de su contexto —entre ellos el escolar— y del extrañamiento de sus preguntas filosóficas. Por ello resulta impropio demandarle que acompañe al extrañamiento de quienes se inician en la labor de enseñar filosofía en el ámbito escolar. Sin embargo, este acompañamiento puede pedírsele a una filosofía filosofante, en virtud de sus características.

La filosofía filosofante considera la relación entre el objeto y el sujeto, entre la filosofía y el filosofar, como dos polos que se interpelan. Esta noción se sitúa en la polémica, ya clásica para la didáctica de la filosofía, de enseñar filosofía versus enseñar a filosofar, entablada por Hegel y Kant, pero que no agota la problematización de qué significa enseñar en el campo filosófico.

Las posiciones que paradigmáticamente encarnan los dos filósofos han sido comúnmente interpretadas en los siguientes términos: enseñar nociones, a través de la historia de la filosofía; o enseñar un método, técnicas o habilidades que habiliten el pensar filosófico. Estas recepciones del pensamiento kantiano y hegeliano nos instalan en una enseñanza carente de sentido filosófico, en tanto pura reproducción de conceptos o mera destreza intelectual, ambas desgajadas de la problematización radical de la actividad filosófica.

Por el contrario, en una enseñanza con sentido filosófico, la filosofía filosofante considera a los sujetos que filosofan y a su objeto, la filosofía. Así, tiene el imperativo de velar por la hospitalidad de los que enseñan y los que aprenden. En la educación institucionalizada, si esa hospitalidad se hace efectiva, estos sujetos deberían ser acompañados en el devenir docentes. ¿Puede hacer eso? ¿Cómo hacerlo sin reducir la educación a un solo dominio, ya sea el de la técnica, el de la práctica o el de la experiencia? Entendemos que esta difícil tarea se puede intentar desde una didáctica específica situada que se constituya en un dispositivo cuya forma discursiva privilegiada sea la narración.

La narración de experiencia/s pone a su autor en un lugar privilegiado de la historia que narra, lo posiciona como el protagonista, el hacedor de la misma. En tal tipo textual el sujeto que crea y el discurso creado se vuelven dependientes uno del otro, inseparables, se requieren y potencian, tal como sucede con la filosofía filosofante, aquella en la que sujeto y objeto se dan en permanente tensión.

En tal sentido sostiene Benjamin:

La narración, tal y como brota lentamente en el círculo del artesanado —el campesino, el marítimo y, posteriormente también el urbano—, es, de por sí, la forma similarmente artesanal de la comunicación. No se propone transmitir, como lo haría la información o el parte, el «puro» asunto en sí. Más bien lo sumerge en la vida del comunicante, para poder luego recuperarlo (1991: 119).

De esta manera, en lugar del dispositivo tradicional de la enseñanza universitaria —basado en la explicación— proponemos uno sustentado en el relato de la propia experiencia de quienes enseñan y aprenden. La potencialidad de este dispositivo que irrumpe en las postrimerías de un curriculum deductivo y tubular radica en permitir, incentivar y acompañar el extrañamiento de los sujetos que es negado, invisibilizado en el transcurso de la formación superior. Cuando hablamos de sujetos no solo nos referimos al alumnado sino también a nosotras mismas y, así, al mostrarnos desde nuestros extrañamientos, rompemos con la imagen del docente universitario que parece tener todas las respuestas.

Sin embargo, aunque el relato narrativo descentra a su autor del lugar del erudito, del técnico o del intelectual de la didáctica de la filosofía para situarlo como enseñante de la misma, ello no conlleva a que abandone los

marcos teóricos y los saberes académicos. En este dispositivo los marcos teóricos son parte de las herramientas con las que el narrador cuenta para construir su texto, puesto que es imposible escindir en la narración lo vivido de lo pensado, las experiencias de los marcos que le dan un sentido.

En lo que aquí sigue bosquejaremos algunas condiciones epistemológicas para la construcción de un objeto de estudio encarnado en la narración: la didáctica específica de la filosofía situada, que amalgama lo particular y lo general y, sin embargo, muestra la tensión de los planos técnico, práctico y de la experiencia en educación.

La experiencia es el ámbito de lo particular, mientras que la técnica y la práctica refieren a lo general, a partir de los conceptos y los preceptos. Allí se encuentra la riqueza de la narración que da cuenta de ambas dimensiones en tanto que al originarse en una experiencia, surge del plano singular pero, en virtud de ser verbalizada —plano de lo general— logra la intersubjetividad. En este último sentido es en el que la narración articula los conceptos, tal y como manifiesta Benjamin (1991), pues es en los conceptos donde el narrador deposita su experiencia.

La forma narrativa considera al sujeto como situado, nunca universal ni abstracto, en tanto asume como condiciones de posibilidad del conocimiento al lugar y al tiempo —ejes desde los que se narra— y que dan el contexto para la enunciación y el acontecimiento. Por ello no se puede leer una obra e interpretar un pensamiento filosófico-didáctico abstrayendo las situaciones. En palabras de Dussel: *“entonces si contás la biografía... ¿se explica lo que estoy escribiendo!, porque no es un discurso universal, es un discurso situado”* (Dussel en Lértora & Domínguez, 2010).

Como educadoras, además, consideramos necesaria una validación práctica del conocimiento y no solo técnica. Cuando nos encontramos en el aula con una gran cantidad de información general, la misma, sin más, se vuelve banal. Aquí vuelve a jugar su papel la narración, pues el sentido de narrar, desde nuestra perspectiva, está dado por compartir algo valioso. He ahí la orientación práctica de lo narrativo, que se corporeiza en los consejos, en tanto la narración lleva como cualidad, cubierta o encubierta, una utilidad:

algunas veces en forma de moraleja, en otras, en forma de aplicación práctica, o bien como un proverbio o regla de vida. En todos los casos, el que narra es un hombre que tiene consejos para el que escucha [...] El consejo no es tanto la respuesta a una cuestión como

una respuesta referida a la continuación de una historia en curso.
Para procurárnoslo, sería ante todo necesario ser capaces de narrarla
(Benjamín, 1991: 114).

Hasta aquí se han señalado algunas consideraciones teóricas sobre el dispositivo en el que busca constituirse una didáctica específica de la filosofía situada. Ahora cabe dar algunos elementos metodológicos que lo constituyen desde el plano de la narración: contar/se, escribir/se, leer/se, instrumentos didácticos para el acompañamiento que pretende esta didáctica específica situada.

Al contar sus experiencias, las formadoras traen un tiempo y un espacio que de manera propia atravesarán, en un tiempo más o menos corto, sus alumnas y alumnos. Solo cuando ese tránsito sea propio para ellos, se hará posible que lo narrado por las docentes cobre su propia significación en tanto vendrá a su memoria y será escuchado como si fuera una primera vez y podrá oírse un consejo, allí donde antes puede que solo hubiese palabras.

Por su lado, al contar sus experiencias como futuros o noveles docentes, quienes narran también pueden resignificar lo vivido y, al compartirlo con otros, atravesarlo de una manera diferente. Así, serán sujetos de la enunciación del enseñar a filosofar, haciendo un objeto que es la filosofía; sujetos que pueden, por ejemplo, escribir, a modo de ensayo, sus posibilidades para enseñar y las de la filosofía de ser enseñada. Esto cabe no solo con la escritura sino con la lectura de sus propios ensayos y los de sus pares y docentes. En ese sentido nosotras le pedimos a nuestros alumnos, en distintos momentos de su profesorado, que trabajen con ensayos: que los produzcan, que lean y escuchen los de sus compañeros y docentes; que vuelvan a leer los que han elaborado en el marco de la materia Didáctica de la Filosofía, cuando se encuentran realizando su residencia, y también instamos a que lo hagan en el marco de sus primeras experiencias laborales para que, entre otras prácticas, sigan escribiendo.

El escribir, leer y escuchar el extrañamiento que produce comenzar a enseñar filosofía necesita de otro que, como tal, lo lea y lo escuche. Así, como docentes formadoras, no solo buscamos acompañar a nuestros alumnos desde nuestra propia narración, sino desde la escucha de la narración del alumnado. Y aquí lo rico, pues al escuchar el extrañamiento de otros no buscamos anularlo sino acompañarlo, en tanto eso permitirá que la propia práctica sea una experiencia, un espacio no solo de formación sino de transformación en tanto ejercicio de hospitalidad. Un

espacio de ejercicio de la filosofía filosofante, en tanto que busca habitar y no considerar habitaciones del curriculum asignaturas como la didáctica específica y la residencia docente.

Consideraciones finales

El relato de experiencias posibilita una didáctica específica de la filosofía situada porque admite tanto una generalización como la apreciación de diversas singularidades. Singularidades que entran en diálogo a través de conceptos y consejos. Los conceptos dan cuenta del plano técnico, en tanto que la formulación de consejos para la acción hacen lo propio en el plano práctico. Es el relato —plano de la experiencia— el que permite habitar las tensiones entre estos tres ámbitos, en tanto la narración de la experiencia individual y generacional es punto de contacto entre quienes están en la formación de formadores y aquellos que se inician en la docencia. Punto de contacto que busca ir contra la corriente pues *“aunque hoy [mucho más que en los tiempos de Benjamin] el «saber consejo» nos suene pasado de moda, eso se debe a la circunstancia de una menguante comunicabilidad de la experiencia”* (Benjamin, 1991: 114). Entonces un dispositivo que la permita, la insufla, acompañará el extrañamiento de comenzar a enseñar filosofía y dará algunas condiciones para que ello se convierta en una experiencia de transformación subjetiva e intersubjetiva, privada y pública, en el marco de la educación institucionalizada.

Referencias

- BENJAMIN, W. (1991). 'El narrador'. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (pp. 111-134). Madrid: Taurus.
- CERLETTI, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CERLETTI, A. & Kohan, W. (1996). *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC y Programa La UBA y los profesores secundarios.
- DERRIDA, J. & Dofournantelle, A. (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- LÉRTORA MENDOZA, C. & Domínguez, R. (2010). 'Filosofía situada: una hermenéutica para la historia de la filosofía argentina y latinoamericana'. *Ágora filosófica*, Vol. XI. N° 21-22. Recuperado el 02 de agosto de 2012 de <http://www.agoraphilosophica.com.ar/agora21-22/agora21-22-lertora.pdf>

- FOUCAULT, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- (2009). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HADOT, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ediciones Siruela.
- KOHAN, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- LARROSA, J. (2003). 'La experiencia y sus lenguajes'. *Serie Encuentros y Seminarios*. Recuperado el 26 de agosto de 2011 de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- MORALES, L. & Rodríguez, L. (2011). 'La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los noventa. Un análisis desde la filosofía filosofante'. Ponencia presentada en las *XVII Jornadas sobre enseñanza de la Filosofía, Coloquio internacional*. Universidad de Buenos Aires.
- OBIOLS, G. & Rabossi, E. [comps.] (1993). *La filosofía y el filosofar: problemas de su enseñanza*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- POGRÉ, P. & Krichesky, G. (2005). *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinaria*. Buenos Aires: Papers editores.
- ROIG, A. (1994). *El Pensamiento Latinoamericano y su aventura* [Vol. 1]. Buenos Aires: CEAL.
- WAKSMAN, V. & Kohan, W. (2000). *Filosofía con Niños. Aportes para el Trabajo en Clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.