

# Filosofía, política y enseñanza. Una hipótesis de construcción metodológica

Sergio Andrade

## Resumen

El presente texto pretende iniciar una discusión que se considera aún pendiente respecto a la enseñanza de la filosofía: sus construcciones metodológicas.

Desde allí se plantea un ejemplo, desde una experiencia específica en el Proyecto Filosofar con Niños, donde se intenta articular una determinada construcción metodológica que, a su vez, sea coherente con los presupuestos teóricos metodológicos asumidos.

El mismo texto, en otro nivel de lectura, puede considerarse una construcción metodológica, otro relato que juega con diferentes planos de lectura -el texto de una ponencia, las citas-, que se anudan, se superponen, asumiendo la tarea de inquietar la enseñanza de la filosofía desde cuestionamientos que se pronuncian desde los contornos de la misma disciplina, mientras, también, se interroga por los modos en que se construyen sus conocimientos.

## Abstract

This paper intends to initiate a discussion that is consider pending regarding the teaching of philosophy: its methodological constructions.

From there is presented an example, from the specific experience in the Philosophizing with Children Project, that seeks to articulate a specific methodological construction which, at the same time, is consistent with the theoretical methodological assumed.

The same text, in another reading level, can be considered a methodological construction, another narration that plays with different levels of reading -the text of a lecture or a paper, the ci-

tations -, which are knotted, overlap, assuming the task of disturb the teaching of philosophy from questions that are spoken from the contours of the same discipline, while also asks about the ways in which knowledge is constructed.

### Filosofía, política y enseñanza. Una hipótesis de construcción metodológica

Una inquietud vital se guarda en el único, último, interrogante del campesino, quien *Ante la ley* y desfalleciente, tras años de espera, consulta: *Todos se esfuerzan por llegar a la Ley ¿Cómo es posible entonces que durante tantos años nadie más que yo pretendiera entrar?*<sup>1</sup>

No puedo dejar de pensar, defecto profesional, que allí se encierra una genuina pregunta filosófica. Una interpelación que nos ubica en un problema con dimensiones éticas, políticas, antropológicas.

Asimismo, podríamos argüir que la respuesta del guardián exhibe una dudosa estrategia didáctica, más si se atiende a las circunstancias de su enunciación, a instantes de la muerte del hombre, al cerrar aquella puerta que, según advierte: *sólo era para él*.

De las múltiples lecturas posibles de *Ante la ley*, una alternativa es juzgar que el texto de Kafka nos permite un aprendizaje político: denunciar la arbitrariedad de la ley.

Si ante el guardián el campesino era capaz de dejarlo todo, incluso su vida, el relato desnuda determinadas relaciones de poder -¿sería el mismo relato si quien se presentara fuera un noble? ¿O aquél no tendría que rendir cuentas a un Tribunal?<sup>2</sup>-.

El campesino supone que todos los hombres desearían conocer la Ley y, bajo esa creencia, no somete a discusión que el primer escollo, un guardián, imposibilite su acceso.

*Ante la ley* es un relato que nos presenta un espejo que no siempre deseamos ver. Es también una excusa para reflexionar sobre el sentido de las instituciones sociales y sus vínculos con los seres de carne y hueso que, alguna vez, las construyeron.

La enseñanza de la filosofía está inscrita en determinadas narraciones: Los corceles que nos llevan por los caminos del Ser; las aguas donde no nos bañamos dos veces; la alegoría de la caverna; la apología de Sócrates; las confesiones a orillas de las ciudades de Dios y de la Tierra; las libertinas reflexiones concebidas en un tocador; las meditaciones dubitativas frente a una estufa; El Leviatán que atisba entre las sombras las relaciones sociales; entre otras.

No se ha abordado, hasta el momento, las potencialidades de tales textos: El relato filosófico no tiene sólo pretensiones narrativas. Los mismos se han constituido en una forma de *construcción metodológica* propicia para la enseñanza de la filosofía<sup>3</sup>.

Antes de desarrollar esta idea, importa subrayar el lugar que ha ido adquiriendo la narrativa en la enseñanza y la investigación<sup>4</sup>, como herramientas a través de las cuales los docentes asumen un papel activo en la elaboración, crítica y reflexión de sus prácticas de enseñanza.

También es necesario asumir que cada relato construye una versión de la historia de la filosofía. Construcciones que se renuevan como principios de interpretación —y de discusión— de las versiones oficiales de la filosofía<sup>5</sup>.

Asimismo, recuperamos a Michel Foucault cuando advierte sobre la sacralización de determinados textos, filosóficos y literarios, frente a otras formas de relatos, como otro capítulo del análisis de la relación saber- poder<sup>6</sup>. O, en un intento de abrir otras lecturas, como cuestiones a atender desde una preocupación por la enseñanza de la filosofía, habría que reconocer que las distinciones de géneros, como literatura y filosofía, son bastantes recientes. Al tiempo que es plausible registrar un origen común<sup>7</sup>.

## Otro punto de partida

La escuela es, tal vez, el monumento más explícito de la modernidad.

La misma ha sido mentada dentro de una lógica funcionalista:

El orden *parece* estar en sus genes. Pensar otra escuela es necesario si pretendemos que ciertos enunciados, como la construcción de la autonomía, el desarrollo del pensamiento crítico, se transmuten en prácticas. Tal vez la filosofía tenga que abordar esta tarea – que, por lo común, asume respecto a otras disciplinas: la ciencia, el arte, la tecnología –, la *crítica del sentido* del orden-escolar y sus instituciones.

Pensemos en voz alta –una acción que, sin pudores, debería propiciar la filosofía–.

La filosofía como enseñanza debería, a su vez, reconocer el carácter político de tal práctica.

Reconocer el carácter político de la enseñanza de la filosofía es casi como afirmar una tautología: la enseñanza es un acto político, puede desconocerse tal dimensión, pero en el mismo se guarda una forma de realización política.

Es más, la enseñanza de la filosofía que asume su dimensión política debería abocarse a prácticas alternativas de política. Alternativas a la práctica de los funcionarios, quienes se atribuyen todo el valor relativo al término “política” y dejan, como migajas, los sentidos negativos correspondientes a la acción que procura determinados intereses particulares –como si fuera posible una acción desligada de un interés- en detrimento de un interés general<sup>18</sup>.

Una enseñanza como la que se enuncia, debería proveer al campesino de elementos de discusión para que no siga esperando que la Ley se digne a recibirlo –o, al menos, permita resignificar su espera–.

La enseñanza de la filosofía debería ser un espacio para pensar en voz alta, y con otros.

Dos acciones, dos actitudes, poco frecuentes en la práctica filosófica –al menos en su versión oficial, académica–.

Dos acciones que entrañan el reconocimiento de que la práctica de la enseñanza en filosofía es, ante todo, un ejercicio de pensamiento en el orden público.

Pensar en voz alta no es algo tan usual en los pasillos académicos donde la existencia de otro se identifica como problema. Un otro neófito, al mismo tiempo, *carente* de logos.

Ese otro que, para algunos, hay que transformar<sup>9</sup>.

Habría que agregar un punto más, y decisivo: la enseñanza de la filosofía debería ser un espacio para pensar por sí mismo.

En tal sentido, tal vez sea preciso otro gesto ilustrado, como requisito para la enseñanza de la filosofía: salir de la minoría de edad que supone que podemos hacer todo –incluso pensar– sin negociar con el mundo –ni con sus emociones, sus remilgos y sus humores–.

La enseñanza de la filosofía nos enfrenta al mundo casi como advenimos al mundo (intelectual): desnudos. O peor, teniendo que aclarar cuestiones que nos parecen archisabidas, ampliamente discutidas, o supuestas.

Cuando nos enfrentamos con el otro del filósofo –cualquier ser mortal que no ha leído a ninguno de nuestros próceres de la enciclopedia académica–, cuando ese que mira e interroga no puede concebir los artilugios deliberativos en los que nos embarcamos, que no entiende de desvelos metafísicos, tendiendo noúmenos o mónadas, desparramando ontologías, teleologías y blasfemias. Allí urge pensar cómo nos comunicamos<sup>10</sup>.

Con los señalamientos hechos anteriormente se intenta subrayar que educación y política son dos espacios de concreción de la práctica filosófica, dos alternativas a la mera especulación. Práctica donde se reparten el saber y el poder, en una distribución desigual.

Además, enseñar filosofía implica, como en cualquier enseñanza, participar de procesos de subjetivación –de docentes y alumnos–.

Entonces, una práctica de la enseñanza de la filosofía que reconozca su complejidad; más, una práctica política alternativa se define no sólo por los contenidos sino por la forma en que tales

contenidos se enuncian. De allí, la relevancia de una *construcción metodológica*<sup>11</sup>.

Ahora bien, la práctica de la enseñanza de la filosofía empieza con la redefinición de la política.

### Acerca de la política

Definir la política no es sencillo. Se puede recurrir, y en cierto sentido es necesario, a la etimología. También citar ejemplos históricos o experiencias próximas, comunes a cualquier ciudadano. O recurrir a las referencias teóricas que debaten la naturaleza y necesidad de la política.

Sin embargo, hay algo que escapa a tales ejercicios. Un exceso en el uso del término, que se ha ido desgastando desde las prácticas de gobierno y las formas en que tales prácticas se interpretan. Así pareciera que todo podría considerarse político y, a su vez, nada lo es.

Redefinir la política es una urgencia de los tiempos que corren, asumida por las decisiones gubernamentales de los países, o las macrodecisiones de las organizaciones supranacionales, es letra en cursiva de las prescripciones curriculares, o desafío de los cuestionamientos teóricos y las prácticas que continuamente la refieren, anulan, disuelven y la vuelven a pronunciar.

Es forzoso re-definir la política, como práctica que forma parte de la vida de los sujetos. Así también, desde el reconocimiento de que es en el orden escolar uno de los espacios privilegiados donde adquiere sus contornos más visibles.

Asimismo, re-definir la política es una tarea que nos implica como sujetos políticos, sujetos que participan de la misma definición a través de sus acciones, en acciones que refieren a lo instituido y que instauran, al mismo tiempo, otros horizontes de lo político. Es decir, se trata de una definición que se va reconstruyendo en la praxis humana.

La discusión sobre el establecimiento de un currículum espe-

cífico para la formación política de los niños y adolescentes está en consonancia con una antigua tradición ilustrada que se remonta a Condorcet, quien en 1791 funda, en un mismo acto, las ideas de la República y la escuela republicana<sup>12</sup>. La ciudadanía debe instituirse en los niños a través de una labor pedagógica de instrucción pública, a fin de: *Ilustrar a los hombres para convertirlos en ciudadanos*<sup>13</sup>.

Cabe aclarar que “instituir” tiene aquí el sentido de fundar, instaurar; asimismo lo instituido persigue la duración, su perpetuación. Además, *instituir* significa *instruir a los niños*. De tal modo, es necesario al mismo tiempo *fundar* la ciudadanía y preguntarse cómo hablar de ella a los niños y adolescentes. Así, la República instruye para que cada ciudadano se convierta en su propio educador: se trata a cada uno como ciudadano apto para ejercer su juicio. Ningún ciudadano es espectador de su ciudadanía; por esto el alumno se instruye y se educa él mismo en contacto con los saberes enseñados.

Tales son algunos de los preceptos de un viejo programa empeñado en no convertirse en un catecismo político y sí en un instrumento para la formación política de ciudadanos<sup>14</sup>.

Ahora bien, también la lectura de la ciudadanía se ha ido acotando a determinados actos específicos, relativos fundamentalmente a cuestiones legales —la mayoría de edad— y a una participación restringida casi exclusivamente a la emisión de un voto.

Desde allí, un interrogante surge con absoluta validez: ¿Qué es la ciudadanía? Y, a la par, ¿ciudadanía y política son equivalentes? Y, una vez abierto el grifo del preguntar, se suceden otros: ¿Cuál es el origen de la ciudadanía? ¿Es posible analogar política con prácticas de gobierno? ¿Cómo se entiende la democracia en este contexto? ¿Qué más sería la política?

Hannah Arendt asume nuestro interrogante y ancla el sentido de lo político en el reconocimiento de la diferencia: *La política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comu-*

*nidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias*<sup>15</sup>. Importa tal formulación como alternativa al sentido común desde el cual se ha instalado la definición de Democracia, como gobierno del *pueblo*, entendiendo al mismo como *los iguales*.

Para una lectura que redefina los sentidos de “la política”, retomamos la distinción que realiza Jacques Rancière entre *política* y *policía*<sup>16</sup>:

*Generalmente se denomina política al conjunto de los procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución. Propongo dar otro nombre a esta distribución y al sistema de estas legitimaciones. Propongo llamarlo “policía”. Tal definición entiende a la policía como ley, generalmente implícita, que define la parte o la ausencia de parte de las partes.*

*¿A qué se refiere esta normativa, este orden?: la policía es primeramente un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir, que hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar y a tal tarea; es un orden de lo visible y lo indecible que hace que tal actividad sea visible y que tal otra no lo sea, que tal palabra sea entendida como perteneciente al discurso y tal otra al ruido.*

*Entonces, ¿Qué es política? ...una actividad bien determinada y antagónica de la primera: la que rompe la configuración sensible donde se definen las partes y sus partes o su ausencia por un supuesto que por definición no tiene lugar en ella: la de una parte de los que no tienen parte.*

*De tal modo, se enfatiza el carácter disruptivo de la actividad política: es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde sólo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido.*



Así, la actividad política una forma de manifestación que pone en crisis el orden establecido, la pura contingencia del orden, al poner en litigio la igualdad.

No se intenta determinar como únicas alternativas las referencias teóricas señaladas. Se proponen como una relectura crítica de la política.

Tal relectura de la política podría iniciarse, también, con Aristóteles, y su examen de la vida política de Atenas –aunque ya estaba la discusión en los presocráticos, y en la polémica entre Sócrates/Platón y los Sofistas-. Detrás de todos estos personajes está la problemática de vivir con otros, de definir y participar de la vida con otros a partir de los espacios que se postulan –isonomía; isegoría-. Tal análisis se complejiza si interrogamos respecto a qué sujetos históricos correspondía el nombre de ciudadanos –o si replicamos la pregunta en el texto de Kafka, o en nuestro presente-. Si nos preguntamos, siguiendo a Rancière, qué voces tienen la oportunidad de asumir la palabra y qué otras están silenciadas.

### Un ejemplo de construcción metodológica en filosofía<sup>17</sup>. Aportes desde la noción arendtiana de “espacio público”

Retomamos una referencia teórica que asume la necesidad de definir la política y cuyos aportes consideramos valiosos en un Proyecto Pedagógico- Investigativo: Filosofar con Niños<sup>18</sup>.

Arendt se interroga sobre el sentido de lo político. El modelo que presenta, que puede ubicarse dentro de la tradición republicana y aristotélica, sitúa la dimensión política en la posibilidad de transformación de la realidad de los hombres (el “mundo” en común) a través de la acción autónoma y directa de sujetos que se reconocen en la diferencia<sup>19</sup>.

En tal sentido, importa su caracterización de la experiencia política en estrecho vínculo con lo que Arendt denomina espacio de *aparencia* o espacio *público*. Este último concepto ha sido de gran provecho para nosotros al momento de pensar algunos aspectos de la fundamentación teórico-metodológica de nuestro

Proyecto, centrado en la dinámica de taller.

El “espacio público” no refiere necesariamente a una colocación física, ni coincide con un territorio o institución<sup>20</sup>. Antes que una forma política determinada, el *espacio público* es el trascendental de la política, su condición necesaria. Establece que la política se conforma toda vez que la acción es coordinada mediante el lenguaje y la deliberación y es orientada hacia materias colectivas: tradición, historia, normas, derechos.

En esta línea, desde nuestro proyecto se busca conformar saberes y orientaciones normativas, generados de manera plural y discursiva, y que no necesariamente apuntan a converger en el consenso general.

Arendt considera que en la dinámica de los espacios públicos, a partir de las cuestiones e intereses en común entre los sujetos, se constituye lo que podríamos denominar una particular “epistemología política” que asegura la aparición o publicidad de las particularidades, de los sujetos en su singularidad<sup>21</sup>.

La *política*, en este sentido básico, como *espacio de apariencias*, equivale a la práctica recíproca del ver y ser visto, del manifestarse y ser reconocido por parte de una pluralidad de sujetos que proponen opciones de sentido exponiéndose a los demás.

Una motivación manifiesta en la noción arendtiana de *praxis*, es la de resistir a la figura de la unanimidad. Para la diversidad de enfoques dirigidos a la realidad mundana, no puede hallarse ni una “medida común”, ni un “común denominador”. En los espacios públicos, los individuos se reúnen para discutir y decidir opiniones o ideas diferentes que serán transformadas y ampliadas por la confrontación, pero jamás estas opiniones han de ser eliminadas ni reducidas en una verdad, ni siquiera cuando se alcanzan consensos. Esto hace a una concepción participativa de la ciudadanía basada sobre el principio de la *pluralidad*.

En este repensar la noción de opinión de los diferentes, encontramos un aporte pedagógico al momento de proyectar el trabajo con los niños. Al momento de ejercitar dinámicas

intersubjetivas donde se acentúa el valor de pensar con otros, el compromiso y el esfuerzo por explicitar y comprender otras perspectivas. Claro que para alcanzar de modo genuino este diálogo filosófico, profundamente político, con los niños, hay condiciones importantes a cumplir. Deben reconocerse y visualizarse las relaciones de poder que atraviesan los vínculos entre los diferentes sujetos implicados en tal contexto.

La caracterización del espacio público, como una dimensión significativa para la configuración de una realidad común, apunta directamente a la posibilidad de *construir lo común* de un modo plural, esto es, donde cada individualidad resulta insuprimible. De allí su significación para pensar la formación política y ciudadana más allá de los modelos formalistas y de los estereotipos dominantes acerca de las posibilidades del pensamiento en los niños.

La lectura que hacemos de la obra de Arendt nos permite esclarecer una serie de supuestos que pretendemos estructuren las actividades planteadas en el espacio áulico, de manera que habría una determinada *formación política* ya en el *modo* mismo en el que los niños abordan las temáticas en el marco del Taller. La dimensión metodológica es parte de la formación política que pretendemos desarrollar. De todos modos, la propuesta del Proyecto Filosofar con Niños no se agota en su aspecto metodológico. Proveer de espacios de discusión -respecto a temas tan diversos como qué es la política, qué alternativas de decisión tenemos niños y adultos, cómo construir normas-, permitir actividades que conformen experiencias con la dinámica señalada en las instancias de taller, forman parte de la *conformación plural del mundo* que se intenta compartir.

El ejemplo de construcción metodológica elegido no es casual ni modélico. Hace falta insistir que este tipo de definiciones teórico metodológicas no se conciben dogmáticamente, sino de forma *casuística*, singular. Singular es, también, el vínculo entre filosofía y niñez.

La infancia es ese *otro total* porque se encuentra en una fundamental asimetría, al punto de ser considerado desde la *incom-*

*pletud*, la falta, o la potencialidad. Históricamente, se ha estimado, también, que el niño no está en condiciones de acceder al corpus filosófico por su complejidad lógica –o por su imposibilidad de abstraer y teorizar-. Aún cuando, desde otras lecturas, la niñez estaría en mejores condiciones de sobrellevar tal aventura<sup>22</sup>.

De allí la relevancia de una construcción metodológica, desde un compromiso político que corporice un discurso, que reconozca aquello que *se es*, y aquello que puede *ser común*, más allá de lo que el adulto pretende imponer.

## Epílogo

En el presente texto importa asumir un genuino problema filosófico: la determinación de los modos en que se practica y se enseña –y tal vez, se aprenda- filosofía.

Llama la atención que una preocupación central en el desarrollo de una filosofía, irresoluta desde lo meramente instrumental, enseñanza. Me refiero al problema del método. Un ejemplo basta para observar la articulación forma- contenido en la filosofía: la mayéutica. El método socrático no era un simple esquema para desarrollar la problemática del bien, la virtud y el concepto. El método se articulaba con los contenidos que discutía, y en él se jugaba, también, parte de la enseñanza que Sócrates prodigaba a sus discípulos<sup>23</sup>.

Para cerrar una imagen muy plástica, que podría inaugurar otro relato. Frente a la pregunta acuciante, que explícitamente decidimos no atender aquí<sup>24</sup>, relativa al sentido de la práctica filosófica, en sus *Investigaciones filosóficas* Wittgenstein sentenció:

*¿Qué se propone uno con la Filosofía?, enseñar a la mosca a escapar del frasco.*<sup>25</sup>

## Bibliografía

- ANDRADE, S., Cruz, M., González, A. (2006): "La Formación política en el proyecto filosofar con niños", en *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- ARENDDT, Hannah, (1995), *La Condición Humana*, Barcelona, Paidós
- ARENDDT, Hannah, (1997) *¿Qué es la Política?*, traducción de Rosa Carbó, Ed. Paidós, Barcelona.
- EDELSTEIN Gloria, Coria Adela, (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- FOUCAULT Michel (2002), *El orden del discurso*, Ed. Tusquets, Barcelona.
- POL DROIT R., *Entrevistas con Michel Foucault*. Ed. Paidós, Bs. As. 2006.
- RANCIÈRE Jacques, (1996): *El desacuerdo*, Ed. Nueva Visión, Bs. As.

## Notas

<sup>1</sup> Kafka F.(1986), en *Obras Completas*, Ed, Seix Barral, Barcelona,.

<sup>2</sup> Para considerar el contexto desde el cual se lee un texto como el citado, cf. Brocca M. González A. (comp.) *Marcas en el tiempo, La filosofía como ejercicio de la autonomía* (2007); una experiencia de taller en la penitenciaria de Barrio San Martín, Córdoba, que presenta textos interpretativos de los internos relativos al relato de Kafka.

<sup>3</sup> Uno de los objetivos del presente texto es examinar la relevancia de la problemática de la *construcción metodológica* en filosofía –cuestión sobre la cual no se observan reflexiones en la extensa bibliografía relativa a la temática-, frente a la continua preocupación por los sentidos de la enseñanza de la filosofía en el Sistema Educativo –o, en casos excepcionales, ubicados en la Universidad-. La preocupación se centra en los contenidos, junto a derivaciones instrumentales que definirían modos de resolver la enseñanza de la disciplina.

<sup>4</sup> Mc Ewan H. y Egan K (1998) (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Bs. As..

<sup>5</sup> Al respecto, entre otras relecturas de las modalidades de leer la historia de la filosofía: Cf. Onfray M., *Las sabidurías de la antigüedad* (2007); *El cristianismo hedonista* (2007) y *Los libertinos barrocos* (2009). Ed. Anagrama. Barcelona. Con relación a filósofos poco apreciados por la tradición: Abraham, T. (1987) *Pensadores bajos*, Ed. Catálogos, Bs. As.

<sup>6</sup> Pol Droit R., *Entrevistas con Michel Foucault*. Ed. Paidós, Bs. As. 2006.

<sup>7</sup> *La diferencia radical entre lo que conocemos (o se nos hace conocer) como "filosofía" y lo que desde hace poco más de doscientos cincuenta años se conoce como "literatura", no desmiente un ápice la comunidad de intereses, la común sustancia espiritual de la que ambos géneros se*

nutren y el deseo que anima a ambas: la misma, idéntica, voluntad de saber. Por trillado que parezca, merece la pena recordar que, tal como el mismo Platón pone en boca de Sócrates, el mito, la poesía y la filosofía están unidas en el origen por su referencia a un mismo tronco de parentesco, una estirpe común. Asimismo, no hay que olvidar que el nacimiento que el nacimiento de la conciencia literaria, como sistema disciplinar de clasificación de los géneros, pautaación de los estilos y la creación de los modelos técnicos de lectura crítica y escritura autoconsciente es un fenómeno muy reciente. En efecto, a Hume el término "literatura" le habría resultado ininteligible. En Lynch E. (2007) *Filosofía y/o Literatura. Identidad y/o diferencia*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

<sup>8</sup> Rinesi, E. (2000) analiza dos modelos históricos de política: el clásico, que considera que *Sólo en la actividad política (es decir: sólo en la interacción dialógica con otros) se hacía el hombre plenamente libre, y por lo tanto plenamente hombre*; y aboga por una práctica que involucre a todos los ciudadanos –más allá de la discusión relativa a quiénes se los puede denominar de tal modo–; frente a una lectura que se construye en la modernidad, que circunscribe la práctica política a un grupo determinado: *Los hombres modernos "hacen política", digamos así, no para realizar su naturaleza, sino para huir de ella. Y por eso mismo, también, no tienen ya que hacerla todos: como explicarán, y celebrarán, los grandes exponentes del pensamiento político liberal, la política va volviéndose una actividad "profesional" y especializada de una cierta clase de hombres (los "políticos"), destinada a que otros hombres – la mayoría, los simples ciudadanos – puedan vivir en paz y dedicarse, en los espacios "privados" (palabra que empieza a ser ahora positivamente connotada, porque no indica ya, como sí indicaba entre los griegos, ninguna "privación")*, a las tareas que les interesan. En *Recuperar la política*, El ojo mocho.

<sup>9</sup> Lecturas como las de Philippe Merieu (1998) y Jacques Rancière (2007) han permitido abrir otra discusión, discutir sobre otra ley: otra arbitrariedad. La que sostiene el *mito pedagógico*, el saber en manos del maestro, la inteligencia como un orden de subalternidad, la enseñanza como la construcción de determinado tipo de sujetos. Aquí se encierra una discusión que no es sólo pedagógica sino fundamentalmente política. Al tiempo, resulta una problemática ética y epistemológica. Cuestiones implicadas en la construcción metodológica.

<sup>10</sup> Un problema subyacente (o que, también, puede estar en la superficie) es admitir la plausibilidad de la filosofía, o simplemente es –en el doble sentido de "existir" y de residencia epistemológica–, en los espacios académicos. Cuestión sobre la cual no hemos de debatir en este espacio.

<sup>11</sup> Entiéndase que la preocupación por la enseñanza, desde esta perspectiva, no es una simple ecuación instrumental. Un simple agregado de actividades, contenidos y recursos –aquellos elementos de la agenda clásica de la didáctica. En Litwin E. (1997) *Las configuraciones didácticas, Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Bs.As.-. La relevancia

de la enseñanza como tarea filosófica deviene de su carácter de síntesis entre la formación académica y la formación pedagógica, y como una demanda relativa a las definiciones –aunque sea en forma provisoria- sobre la disciplina filosófica junto a los modos en que dichas definiciones se actualizan en una práctica determinada.

<sup>12</sup> Coutel Ch. (2005), Condorcet, Instituir al ciudadano, Ed. del Signo, Bs. As.

<sup>13</sup> Condorcet, (1847-1849), Obras completas, vol III, , pg. 383.

<sup>14</sup> El ejemplo resulta ilustrativo respecto a los vínculos entre filosofía, política y educación; cuestiones que, además, encuentran una extensa tradición académica.

<sup>15</sup> Arendt, Hannah, (1997) *¿Qué es la Política?*, traducción de Rosa Carbó, Ed. Paidós, Barcelona.

<sup>16</sup> Rancière J. (1996): *El desacuerdo*, Ed. Nueva Visión, Bs. As.

<sup>17</sup> La investigación sobre el proceso didáctico reconoce como ciertos conceptos que rediscuten el lugar de las prácticas de la enseñanza, uno de ellos es el de Configuraciones Didácticas. El mismo permite a Litwin (1997) polemizar con la denominada *agenda clásica de la didáctica* y las alternativas para la construcción de nuevas didácticas. Otro es el de *construcción metodológica*, una referencia teórica que comienza en Eduardo Remedi (1985) y se completa en Gloria Edelstein y Adela Coria (1995); al entender la tensión forma/contenido, como un concepto que revisa: *el lugar del currículo y su devenir histórico, las racionalidades implicadas con la enseñanza, el lugar de los sujetos aprendices, la problemática de los procesos de subjetivación y los nuevos modos de organizar la relación de los sujetos con el conocimiento, entre otros.*

La construcción metodológica surge como una propuesta de resolución casuística, artesanal, situada en un contexto histórico y social, que reconoce a la subjetividad y que permite al docente concebirse como aquél que decide su práctica de la enseñanza según un estilo particular.

<sup>18</sup> El mismo se realiza en instituciones de la ciudad de Córdoba, de forma sistemática desde 1995, involucrando actualmente el Nivel Inicial y Primario, en un trabajo que incluye talleres con niños, docentes y padres.

<sup>19</sup> Cf. Andrade, S., Cruz, M., González, A. (2006): “La Formación política en el proyecto filosofar con niños”, en *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.

<sup>20</sup> Arendt, H., (1995), *La Condición Humana*, Barcelona, Paidós p. 222.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 66: “Si bien el mundo común es el lugar de reunión de todos, quienes están presentes ocupan diferentes posiciones en él, y el puesto de uno puede no coincidir más con el de otro que la posición de dos objetos. Ser visto y escuchado por otros deriva su significado del hecho de que todos ven desde una posición diferente. Éste es el significado de la vida pública...”

<sup>22</sup> Por ej. resulta interesante la analogía del preguntar entre los niños y los locos respecto a cuestiones que (ya) no se interroga el común de la gente. En Jaspers. K. (1981) *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, (Novena reimpr.). Co-

lección: Breviarios.

<sup>23</sup> Este mismo texto es una *construcción metodológica*. Un instrumento para discutir cuestiones teórico metodológicas respecto a la enseñanza de la filosofía, un dispositivo que discute tales cuestiones –desde herramientas tales como los relatos, el uso de ejemplos, las referencias teóricas que interpelan los discursos oficiales-. Es más, en un ejercicio de meta análisis se puede discutir qué resulta más relevante en el texto, aquello que se escribe como “ponencia”, o las citas –y qué circunstancia significan a uno u otro como relevantes-, en un juego que depende de un otro para jugar.

<sup>24</sup> Tal vez porque la filosofía –y su enseñanza-, además de lo señalado hasta aquí, debe producir inquietud. Algo que, para otros se traduce en amenaza y, por tanto, obran en consecuencia, tal como le sucedió a Sócrates: *la lección del proceso y la ejecución de Sócrates es que éste era culpable: la filosofía es una amenaza para la sociedad. Al cuestionar a los dioses y el ethos de la ciudad, la filosofía socava la lealtad de los ciudadanos y, por ende, las bases de la vida social normal. Sin embargo, la filosofía es también, la más alta, la más valedera de todas las empresas humanas. La resolución de este conflicto es que los filósofos deben, y de hecho lo hicieron, mantener en secreto sus enseñanzas, comunicándolas mediante el arte esotérico de la escritura “entre líneas”. La verdad, el mensaje oculto contenido en la “gran tradición” de la filosofía, desde Platón hasta Hobbes y Locke es que no hay dioses, que la moralidad es un prejuicio sin fundamento y que la sociedad no está basada en la naturaleza... Zizek, S. (2005) *De nobles mentiras y amargas verdades*, En *Violencia en acto, Conferencias en Buenos Aires*. Ed. Paidós, Bs. As. 1ra reimpresión.*

<sup>25</sup> O, también, podría ayudar a interpelar de otro modo a los guardianes de la Ley.