



Sofando: Una cartografía de la enseñanza de la filosofía en territorio argentino

A cartography of philosophy teaching in Argentinean territory
 Adriana Barrionuevo (1965-Argentina-Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
 adriba1@hotmail.com

Resumen

Pretendo hacer una cartografía de los itinerarios que, a mi entender, recorre la enseñanza de la filosofía en Argentina, con el fin de mostrar las diversas perspectivas existentes y sus figuras más destacadas. Me interesa mostrar cómo las propuestas acerca de la transmisión del saber filosófico a no-filósofos se asientan en una toma de posición frente a lo que se considera que es o debe ser la filosofía y, a la vez, se insertan en una trama política nacional que impide el reduccionismo didáctico, tan frecuente a la hora de abordar los problemas de la enseñanza de la filosofía. Para tal trazado, me detendré en la relación que plantean los autores respecto a las normas que rigen las instituciones educativas, dimensión que se torna relevante si se considera que se trata de la enseñanza de la filosofía en espacios formales escolares. Con la intención de evitar un trazado histórico evolutivo, he preferido confeccionar este mapa. Éste es uno de tantos posibles y con el mismo pretendo esquematizar sucintamente cuatro líneas de pensamiento que, según mi perspectiva, coexisten en la actualidad en el plano de la enseñanza sin superarse las unas a las otras, tan vigentes como validadas a la hora de abordar y construir una propuesta de enseñanza de la filosofía.

Palabras clave: enseñanza, exponentes, filosofía, norma, perspectivas, política.

Recibido: 12-12-2011 → **Aceptado:** 09-01-2012

Cítese así: Barrionuevo, A. (2012). Una cartografía de la enseñanza de la filosofía en territorio argentino. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(1), 50-54.

Abstract

I intend to make a cartography of the itineraries followed by the teaching of philosophy in Argentina in order to show several existing perspectives and its most outstanding figures. I am interested in showing how the proposals concerning the transmission of philosophical knowledge to non-philosophers are based in a stand regarding what philosophy is considered to be or what it should be. At the same time, these proposals are inserted in a national political history that prevents didactic reductionism, which is very frequent when tackling problems related to the teaching of philosophy. For such drawing, I will dwell upon the relations the authors propose with respect to the norms that govern institutions. This dimension becomes relevant given that the authors are considering the teaching of philosophy in formal school settings. With the intention of avoiding an evolutionary historical drawing, I have preferred to draw this map. This is only one of the many possible, whose aim is to sketch four lines of thought, which, according to my perspective, coexist without overcoming each other: all current and validated when it comes to tackling and building a teaching philosophy proposal.

Key-words: exponents, norms, perspective, philosophy, politics, teaching

Introducción

En este escrito pretendo diseñar una cartografía trazando los itinerarios que recorre la enseñanza de la filosofía en territorio argentino, un diagrama con zonas determinadas conforme a orientaciones de pensamiento que pueden registrarse en formulaciones de problemas y en la invención de conceptos y que sustentan lo que se considera es o debe ser la filosofía. Las zonas de este territorio son pobladas por filósofos que quisiera presentar a partir de la construcción que hago de ellos como personajes conceptuales, esto es, figuras originales que crean conceptos que se entremezclan con otros conceptos de manera diversa, que desplazan estratos establecidos, forman líneas de fractura y despliegan significaciones nuevas reconstruyendo una tradición que no se reduce a repetir lo mismo¹. Zonas y personajes, entonces, conectados por el movimiento de los conceptos, ensambles que he establecido con el interés de explorar la relación que los filósofos plantean respecto a las normas que rigen para regular las instituciones (y a la propia filosofía como institución), problema que se torna relevante si se considera que se discurre sobre la enseñanza de la filosofía en espacios escolares. Digo esto porque muchas veces la tarea de enseñar filosofía es desdeñada al reparar que la escuela es una maquinaria formal que poco lugar deja para la novedad, enfatizando desde esta posición el carácter reproductor de los contenidos y metodologías que los profesores desarrollan y los alumnos han de aprender. Sin embargo, esta cartografía pretende señalar que, a la hora de enseñar filosofía en la escuela, es posible también, aprovechando espacios de libertad factibles, ejercer un pensamiento filosófico que no se limita a repetir una herencia elaborada por otros, sino a transformarla y no solamente para transponerla al aula sino, y fundamentalmente, para inscribirla en procesos políticos que inevitablemente involucran la formación de los sujetos. Hipótesis que quisiera defender sobre todo pensando que la enseñanza ha sido y aún es soslayada como un problema estrictamente didáctico que impide un tratamiento filosófico, es decir, una filosofía de la enseñanza de la filosofía, tal como se abordará en este escrito.

A continuación ensayo un diagrama de cuatro zonas que creo pueden conformar el panorama de la enseñanza de la filosofía en territorio

¹ Estoy aquí basándome en la noción de *mapa y personaje conceptual* que pertenecen a Gilles Deleuze y Feliz Guattari (1988, *Introducción* y 1993:72) y en la de *orientación del pensamiento* que, apropiada de Kant, Deleuze adapta a su propia filosofía (1989:95). En el video del Abecedario de Gilles Deleuze, que en 1988 le realizó Claire Parnet en la K de Kant dice Deleuze: “Yo trato de hablar de los conceptos como personajes conceptuales. Antes de Kant hay un tipo de filósofo nuevo que se presenta como el investigador. Investigación, pues sobre el entendimiento humano, investigación sobre esto o aquello. El filósofo se ve en cierto modo como investigador (...) Leibniz se veía como un abogado, defiende una causa. Así pues es como un encadenamiento de personajes, el abogado, el investigador y en Kant la llegada de un tribunal. El tribunal de la razón”.

argentino, con sus respectivos personajes conceptuales. Es la apuesta de este trabajo contribuir a que el lector de estas páginas, interesado en saber cómo se enseña y práctica filosofía en los países de nuestra América, pueda reconocer y sopesar las líneas que se trazan en esta cartografía, las que seguramente lindan y se cruzan con las de otras latitudes, para continuar abriendo y estableciendo conexiones conceptuales y prácticas en el trabajo necesario de re-significar y revalorizar la enseñanza de la filosofía.

Normalidad: Francisco Romero, personaje metafísico

El diccionario de Filosofía Latinoamericana define normalidad filosófica del siguiente modo: *“Término con el cual Francisco Romero declara el ingreso y el ejercicio de la filosofía en América como función ordinaria de nuestro común cauce cultural al lado de las otras actividades del intelecto”* y designa la primera formulación del término en el año 1934 (Diccionario de Filosofía Latinoamericana). Es él quien propaga el ejercicio público del oficio de filósofo como profesional, fortaleciendo la filosofía en el ámbito académico como carrera o disciplina de saber que adopta los parámetros epistémicos y culturales vigentes en las universidades europeas de fuerte perfil académico. Esto significa que la filosofía en América tiene el propósito o misión de recibir el legado de los grandes filósofos, estudiarlos en su lengua original, traducirlos y dar a conocer su pensamiento con el rigor y la disciplina que caracterizan a las escuelas europeas. El proyecto de normalidad le otorga a la filosofía una “función cultural” pues acrecienta y divulga la “cultura general”, tarea que justifica su inserción, más bien adaptativa, en la vida social nacional (Romero, 1952).

En su programa educativo normalizador podemos advertir una filosofía que aspira a un saber universal, último y total, puramente abstracto, que responde a contenidos canónicos, con sus problemas y líneas de respuestas y a una identidad disciplinar estrecha que deja inmune a la filosofía al devenir de la historia, de la política, de las valoraciones ideológicas (Romero, 1953). Este perfil de la propuesta ha suscitado fuertes críticas a Romero, pues esta suerte de filosofía metafísica incontaminada se adapta muy bien a los intereses de un estado dictatorial por demás presente en Argentina². Sin embargo, quisiera, a este respecto, plantear una tensión en la metafísica de Romero: Las demandas sociales que la filosofía ha de atender son de carácter universal y absoluto, lo que en más de una ocasión allana el camino al dogmatismo; no obstante, por otro lado, la idea de que hay siempre *“una apetencia filosófica en todo hombre”* universal y absoluta, invita a la filosofía a estimular y desarrollar esta apetencia (1959). Este cometido fortalece un ámbito de mayor publicidad de la tradición filosófica que puede apreciarse en la divulgación de la filosofía a filósofos y no filósofos en cursos, conferencia y publicaciones, editoriales, formación de sociedades y también en la reunión entre amigos, en el sentido de que no se trataba de filósofos profesionales. Paradójicamente, esta apelación a la vocación universal ha movilizó el trabajo en la filosofía, pues el hombre de tierras americanas cuenta con la disposición para dedicarse a la filosofía, incluso sin copiar el modelo europeo. En un reportaje que le hiciera Miró Quesada en 1952 (1983), Romero resalta positivamente la *“amplitud de perspectivas”* de la filosofía que se hace en Latinoamérica frente al dogmatismo y al nacionalismo que caracteriza a las escuelas europeas, entre las que están las francesas y alemanas: *“Los que nos*

consideramos maestros tratamos de ofrecer a nuestros alumnos todo lo que sabemos para que ellos mismos sigan su propio pensamiento. Creo que, a la larga, esto va a ser muy positivo porque la escuela encauza demasiado el pensamiento e impide ver fuera de las categorías impuestas por los principios oficiales” (p. 134). En la misma entrevista citada, Romero recuerda que fue preso a causa de su resistencia a adoptar algunas normas que el estado reglamentara para la universidad y que, allí mismo, en la cárcel, dictó un *“cursillo de filosofía”*. El filósofo profesor optará por la renuncia a sus cátedras cuando consideró que el estado ponía frenos a su libertad³. En nombre de la incondicionalidad que avala de alguna manera el proyecto de normalidad filosófica, Romero deja entrever una filosofía condicionada por una toma de posición política que se juega en el gesto individual que reclama al estado un lugar sin condición para pensar libremente, en la universidad, en la escuela, entre amigos y en la cárcel, si así fuera el caso. Una cierta militancia filosófica, que apunta a la academia (pero también a los no-filósofos), le ha valido a Romero el nombre de *“maestro de la filosofía latinoamericana”*.

Sin duda se trata de una doxografía a-histórica que todavía hoy predomina en la organización de cátedras universitarias y en la enseñanza secundaria cuya versión más usual (y a veces hasta lastimosa) es el manual de *“Introducción a la Filosofía”*. Si bien hoy ya no se encuentran manuales bajo este nombre, tanto en libros escolares como en propuestas de enseñanzas puede apreciarse, a pesar de los formatos novedosos adaptados a los adolescentes, que se mantiene esta especie de introducción caracterizada por los problemas canónicos y las respuestas de los filósofos, la división de la filosofía en áreas disciplinares según sus objetos de estudios y la lógica como instrumento del pensamiento que acompaña a la metafísica.

Normatividad: Arturo Roig, personaje político

Arturo A. Roig (1981) considerará que la filosofía está condicionada por una primera norma práctica que involucra la afirmación de un valor: el acto en que un sujeto se pone a sí mismo como valioso y, acto seguido, considera valioso pensarse a sí mismo. No se apunta a un sujeto ni individual ni universal; es, hace notar Roig, una subjetividad amarrada a la cotidianeidad histórica que denota un nosotros, un colectivo que se constituye en función de una demanda, un reclamo, una afirmación. Antes de preguntarnos qué pensar y cómo pensar, es necesario reconocer que podemos pensar y que podemos hacerlo para afirmar la vida. Valorarnos a nosotros mismos como pensadores de lo que nos pasa es nuestro primer acto hacia la elaboración (conceptual) de la vida. La filosofía comienza con este acto valorativo al que Roig llamará a priori antropológico y que la filosofía ha negado no pocas veces a los hombres nativos de tierras latinoamericanas, pero también a otros de diversas latitudes en diversos momentos históricos, generando y afianzando formas de opresión. En franca tarea autocrítica y crítica, la filosofía ha de sospechar y denunciar formas de opresión y elaborar un discurso propio o auténtico, lo que la ubica en un proyecto político que la regula y excede ampliamente.

Los conceptos que Roig utiliza y re-significa cristalizan en una propuesta metodológica de análisis del discurso. El concepto a priori antropológico como deber ser, se vuelve operativo al transformarse en una herramienta

² Me refiero particularmente a la crítica de Horacio Certutti Guldberg (2001:66).

³ Romero renuncia a sus cátedras en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata durante el gobierno peronista y fue encarcelado por su oposición a este gobierno en 1946.

metodológica de análisis que se propone explicitar las formas que adquiere este a priori en los discursos, una tarea historiográfica que continuamente recupera materiales y pensadores de la historia de nuestra América para reinscribirlos en problemáticas actuales. Por otra parte, la filosofía flexibiliza sus límites al permitir el tratamiento de núcleos de fundamentación filosófica presentes en discursos literarios, periodísticos, político. Durante este periodo fértil para el pensamiento en Argentina, Roig se ocupó de la pedagogía universitaria para transformar la educación en vistas a un proyecto de liberación latinoamericana, pero este proceso se interrumpe brutalmente por la dictadura militar argentina de 1976, lo que obliga al trabajo en el exilio⁴.

Vuelta la democracia en 1983, el trabajo para una teoría crítica del pensamiento latinoamericano encabezado por Roig continúa su cometido, sobre todo desde la provincia de Mendoza, aunándose en el Instituto de Filosofía Argentina y Americana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Aquí se aloja la tarea constante y minuciosa de quienes han sido formados en el análisis historiográfico que propone Roig, de los cuales destaco a Adriana Arpini, líder de iniciativas que vinculan la propuesta de Roig con la enseñanza de la filosofía con niños y jóvenes, la cuál es, además, miembro fundador del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía y Escuela (CIIFE)⁵. Si bien se insiste en una historia de las ideas de y en nuestra América, las propuestas respecto a la transmisión del saber filosófico no se reducen a agregar como contenido disciplinar autores o problemas de lo que puede llamarse "*pensamiento latinoamericano*". Antes bien, se apunta a la posibilidad de que la filosofía pueda tener una actitud crítica sobre los discursos, sean de la disciplina que sean, crítica regulada por la concreción de la diversidad e integración latinoamericana. En este sentido, puede advertirse la transversalidad de la filosofía en la diversidad de discursos que pueblan los diferentes niveles educativos como un saber fundamentalmente práctico que involucra acciones cotidianas (2006). Se busca una filosofía compatible con otros saberes a los que la propia filosofía ofrece herramientas para la crítica que habilita denunciar universales ideológicos que operan como formas de opresión, lo que implica no solamente tratar la razonabilidad discursiva en términos de criterios de validez lógica y de eficacia, sino el trabajo de una filosofía que es, necesariamente, política. Existe, además, una valoración de la enseñanza de la filosofía que la coloca en un lugar central, pues es "*un problema filosófico en sí mismo, al que no siempre se le da la importancia que tiene*" (2009). La enseñanza de la filosofía involucra, entonces, tanto la transmisión del humanismo latinoamericano a las nuevas generaciones, como los nuevos modos en que los niños y jóvenes pueden reinventar este legado. Para ello, es fundamental que los filósofos se formen también como profesores, sin soslayar la necesidad de involucrarse y comprometerse en la discusión de políticas educativas estatales.

Normalización: Eduardo Rabossi, personaje epistemólogo

En Argentina, en un periodo en que las facultades fueron devastadas por

⁴ Las reflexiones de Roig sobre pedagogía universitaria se encuentran sistematizadas y acompañadas de indicaciones bibliográficas en un artículo que a este tema le dedicara Hugo Biagini (1995).

⁵ Al momento, el CIIFE cuenta con tres publicaciones que son una compilación de artículos sobre la enseñanza de la filosofía presentados en Jornadas organizadas por este grupo dirigido por Adriana Arpini (Arpini y Licata, 2002; Arpini, Vignale y Alvarado, 2006; Arpini y Molina, 2008)

la intervención militar, la vuelta a la "normalización" de un estado que había roto las normas se planteó como un reclamo impostergable. En este panorama argentino, la epistemología argumentativa y racional se va a constituir como una legislación también del estado⁶. La "normalización" tiene su génesis "fuera" de la filosofía en el sentido de que se lleva adelante un proyecto de país que consolide la democracia, proyecto en que el mismo estado que reprimió la democracia instalando una política terrorista, la devuelve, de alguna manera, a las instituciones. Durante la apertura democrática, el estado se asume como garante de una universidad autónoma y la filosofía se va a constituir en un doble registro: teóricamente, y en defensa de la democracia, se erige como discurso crítico que pone freno al dogmatismo, a la vez que en su versión epistemológica produce un desplazamiento del humanismo metafísico hacia la filosofía considerada fundamentalmente como discurso racional, argumentativo y crítico.

Creo que puede señalarse a Eduardo Rabossi⁷ como la figura más resaltante que pone en circulación la conocida aseveración kantiana: "*No podemos aprender filosofía... sólo podemos aprender a filosofar*" (1993). Rabossi afirma, junto con Kant, que la filosofía no es conocimiento empírico. Sin embargo, en una clara postura contra-metafísica se aleja de Kant al decir que las verdades han abandonado su anclaje en los principios de la razón y desplaza estas verdades a la actividad de filosofar. Al desligarse, en su base positivista, de principios metafísicos, las verdades filosóficas son valoradas como cualquier otro contenido y como tales hay que someterlas al acto legislador de los criterios de validez epistémica. El lazo entre filosofía (teoría) y filosofar (práctica) excluye abocarse a los contenidos filosóficos meramente como datos históricos, pues el enfoque en la enseñanza prioriza la validez de los sistemas del pasado al someterlos a criterios metodológicos. La falsación de verdades exigida a las ciencias se traslada ahora a la filosofía cuando se plantea la necesidad de someterlas a prueba para probar la resistencia de estas convicciones que siempre han de adoptar la forma de conjeturas. En esta refundación de la enseñanza de la filosofía ningún contenido puede ser censurado apelando a la ideología, antes bien, ésta debe ser capaz de sobrevivir a la crítica que exige la fundamentación racional. De este modo, la filosofía se presenta como crítica, no sólo de los saberes escolarizados, sino del mismo estado: la verdad se mide por la resistencia y la convicción de sus razones y razonamientos, no por los posicionamientos ideológicos, lo que permite que la censura reguladora de la razón admita la pluralidad de perspectivas. Esta orientación se inscribe en un proyecto democrático que resalta las discusiones epistemológicas, desligando la enseñanza de su carácter político e ideológico, diferenciándose en este punto del pensamiento latinoamericano transformador y liberador. Es una corriente fuerte que se instala en las propuestas oficiales y que concibe a la filosofía como una práctica estrictamente argumentativa. Esto explica, en cierta manera,

⁶ Decreto de Normalización de las Universidades Nacionales Nro 154/83 que suscriben el presidente Raúl Alfonsín y el Ministro de Educación y Justicia Carlos Alconada Aramburo (1983) y Ley 23.068 (1984).

⁷ Durante el gobierno de R. Alfonsín, E. Rabossi es Subsecretario de Derechos Humanos, miembro de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y de la Comisión Nacional sobre la desaparición de personas. Participó en la redacción del libro "*Nunca Más*". Dirigió el grupo de investigación académico en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), que tuvo como propósito el "*Mejoramiento de la enseñanza de la filosofía en Argentina*", que continúa actualmente.

cómo los profesores de filosofía nos hemos constituido en veedores del pensamiento de nuestros alumnos: les pedimos reflexión, justificaciones, legitimaciones y validez en lo que dicen, hacen y sienten. Para este cometido nos convertimos en organizadores de debates, discusiones y demás encuentros que, con rigor metodológico, superen el sentido común o la opinión. Tal vez llevamos una impronta popperiana que acepta la libertad de pensar sin dogmatismos, pero con el aval del racionalismo crítico necesario para sustentar lo que el ciudadano dice.

Anti-normalidad: Walter Kohan, personaje extranjero

Desde comienzos de los años 2000, se consolidada en Argentina un ámbito de producción y difusión de conocimientos críticos en crecimiento que he llamado anti-normalidad, porque se procura hacer venir otra cosa en las instituciones en las que nos alojamos, sin salirnos de éstas pero sin ubicarnos cómodamente en la obediencia adaptativa. El anti refiere más a la creación de nuevos modos de pensar y de recuperar el pasado filosófico que a la convicción de transformaciones estructurales que podrían plantear fuertes oposiciones. Le he llamado a este personaje conceptual extranjero, pues hay un insistente propósito en considerar que la transformación tiene que ver con la búsqueda de nuevos lugares del pensamiento, todavía inexplorados, incluso impensados, lo que implica una relación con la tradición en términos de invención. En todo caso, precisamente por el acento puesto en la creación o novedad, se opera un desplazamiento respecto a los lineamientos antes expuestos por considerar que éstos promueven el carácter regulador de la filosofía. No se postula una filosofía que desde la metafísica elabora los principios humanistas que rigen sobre las demás disciplinas, ni una filosofía que legitima metodologías para establecer el estatus científico, tampoco se erigen ideales de transformación político social en términos de opresores y oprimidos y se atenúa la formación del ciudadano para la vida democrática.

Creo que la figura más resaltante es Walther Kohan⁸, cuyos trabajos se ubican inicialmente en el trabajo de filosofía con niños desde una perspectiva crítica del programa de *"filosofía para niños"* de Matthew Lipman, dando lugar a lo que ha llamado, para diferenciarse de aquel, precisamente, *"filosofía con niños"*. El distanciamiento estriba en que la reformulación de Kohan no impone la necesidad de ajustarse a un programa que ha de aplicarse conforme a una bibliografía preestablecida que responde a la evolución de las capacidades cognitivas de los niños y jóvenes, como sucede en el caso de la filosofía para niños de Lipman. Al abandonar el programa de Lipman, Walter Kohan produce filosofía referida a la educación y a la enseñanza ampliando la filosofía con niños hacia la formación de docentes, surtiéndose de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze y Jacques Derrida, agrupados bajo el nombre de post-estructuralistas, llamados también filósofos de la diferencia o filósofos rebeldes. En este ajustado escrito solamente me limitaré a decir que Kohan toma de estos autores básicamente la idea de experiencia de Foucault, la filosofía como creación de conceptos de Deleuze y las tensiones, a veces paradójicas que Derrida señala en la enseñanza que

⁸ No quisiera dejar de mencionar a Alejandro Cerletti, actual director del Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, que en un comienzo dirigiera Eduardo Rabossi, quien se dedica especialmente a la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria y que, tomando distancia de la filosofía entendida en términos epistemológicos, se emparenta con la propuesta de Kohan, con quien comparte la autoría de un libro (1996), entre otros que ha publicado (Cerletti, 2008, 2009; Cerletti y Ruggiero, 2010).

pretende iniciar una vía de descolonización de identidades. Jacques Rancière es también uno de los filósofos recuperados a partir del Maestro Ignorante que trae nuevos aires a la filosofía y a la pedagogía al plantear la enseñanza desde el lugar de no-saber del docente y de la idea de que la política es la policía del pensamiento. En el juego de estos cruces de autores y conceptos, Kohan va dibujando, en diferentes escritos, la figura de Sócrates maestro, no ya ligado a la discusión mayéutica, sino en el despliegue de sus contradicciones, creaciones, colonizaciones del pensamiento y transformaciones de sí que permitiría pensar la tarea docente en sus múltiples y complejas aristas.

Creo que la apuesta teórica más fuerte se juega en pensar la filosofía en términos de experiencia, esto es, un pensamiento que involucra una dimensión vital y no sólo un conocimiento a transmitir; un pensamiento que afecta a quienes lo encarnan en modos de existencias cotidianas. La idea de experiencia está ligada a la de infancia, que no puede ya homologarse con niñez porque no se trata de una edad cronológica, sino de la posibilidad de pensar la inquietud, el vacío, el cuestionamiento, como un momento en donde prima la pregunta que moviliza a detenerse a pensar las ideas de otros y fundamentalmente las que adoptamos como propias. Es en este sentido que *"filosofía con niños"* se perfila hacia el cruce de filosofía y educación, atendiendo a la formación docente e invitando a pensar las prácticas pedagógicas, con lo que el campo de intervención de la filosofía en la enseñanza se amplía notablemente al ingresar a las escuelas primarias y a la formación docente y, quizás como una herencia de la filosofía para niños, a espacios no necesariamente ajustados a un contenido curricular.

Particularmente aprecio un modo de trabajo que es una constante en la producción de Kohan y otros autores: la de posicionarse como usuarios de los conceptos que inventa la filosofía. Se eligen conceptos que no se remiten a la totalidad de la obra de los autores y se definen, convirtiéndolos en una herramienta para pensar en los efectos que éstos producen más que en la autenticidad de las fuentes o el contexto en que se originan. Por otra parte, tampoco hay intenciones de re-contextualización pedagógica, pues aunque puede ser un momento, la finalidad no es divulgar la filosofía o explicarla de un modo comprensible, sino ofrecerla, ponerla a disposición de los no filósofos para transformar sus vidas.

Conclusiones-discusión

Con esta cartografía he querido ensayar los trazos de lo que considero es el panorama de la enseñanza de la filosofía en territorio argentino. Zonas demarcadas que se reparten y distinguen, marcando vecindades que las acercan o las alejan, a veces hasta el enfrentamiento. De las líneas abordadas, la que he llamado metafísica normal aparece hoy como una corriente desdibujada, pero que ha dejado sus huellas en un modo de abordar la enseñanza y la enseñanza de la filosofía anclada en problemas canonizados que, a lo largo de la historia, los filósofos han resuelto de diferentes modos. Estos problemas pueden dividirse en sub-disciplinas filosóficas consagradas, entre las que no se encuentra la enseñanza de la filosofía como un problema central propiamente filosófico. Puede decirse que esta filosofía metafísica normal ha permanecido al resguardo de las dictaduras argentinas, las que combatiendo a la filosofía política y al positivismo se apropió del proyecto normal para endurecerlo en una filosofía que apenas sobrevivió en las escuelas, más como un contenido de cultura general que como una práctica de pensamiento.

Las otras líneas, más recientes, han teorizado especialmente la enseñanza de la filosofía con bifurcaciones que conducen a nuevos problemas. Entre éstas, el segmento epistemológico cristalizó en propuestas de enseñanza en clara oposición a cualquier dogmatismo, metafísico o político, al que enfrentó con la exigencia de validez racional y crítica. Actualmente esta zona comparte territorio con la vertiente normativa y la de anti-normalidad que crecen en intensidad y extensión. Sobre estas últimas, observo que ambas se aproximan en el propósito de fortalecer y reinventar la enseñanza de la filosofía con base en viejos y nuevos interrogantes y problemas que intentan intervenir en el quehacer cotidiano de la enseñanza; pese a que, por otra parte, las separan tradiciones y propósitos diferentes.

Como puede apreciarse, después de este recorrido apretado, las regulaciones normativas que se imponen en las instituciones de enseñanzas estatales y en la propia filosofía como institución pueden resistirse con respuestas propositivas que impulsan cambios, por demás significativos, provenientes de un entre filosofía y enseñanza, cometido que boicotea la idea de que la enseñanza de la filosofía está confinada a repetir lo ya hecho y pensado por otros y a obedecer, desde el reduccionismo didáctico despolitizado, el orden escolar. Otorgarle a la enseñanza de la filosofía la posibilidad de plantearla filosóficamente es una tarea pendiente que abre nuevos horizontes para quienes la ejercitamos a diario en nuestra América.

Comentario de la editora Anayra Santory: La filosofía es una conversación entre muertos ilustrísimos en la que intervienen con relativa timidez los vivos. Con un registro occidental de más de 25 siglos, la filosofía, entendida en su concepción más estrecha, tradicional y eurocéntrica es aun así inabarcable. Empezar su estudio es aventurarse a un fracaso calculado, si por indicador de éxito aspiramos a la erudición en los giros del debate. Poco lugar suele tener, entonces, plantearse otras preguntas frente a los contextos culturales y políticos que puedan influir las agendas filosóficas y sus modos particulares de abordarlas. El riesgo de fijar la mirada exclusivamente sobre el contenido de los diálogos filosóficos es hacer de ésta el único discurso que parecería flotar sobre la cultura y desarrollarse por una lógica que reduce lo histórico a la interlocución con los autores que nos preceden. Además de ser esta una visión insostenible sobre cualquier artefacto cultural, esconde otros peligros. Quizás el mayor consista en generar un particular punto ciego para los estudiantes de la disciplina, restándole sobre ésta aquello que más la engalana: la indiscreta y sagaz insistencia en preguntar por qué pensamos como pensamos y cuáles fines perseguimos con nuestras reflexiones. Sirva ello para ir dándole a la filosofía aquello de lo único que pretende carecer: contexto.

Referencias bibliográficas

- Arpini, A. (2002). Filosofía en la Escuela: Temas en debate. En Arpini, A. & Licata, R. (Comp.). *Filosofía-Narración-Educación*. Mendoza: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía y Escuela Instituto de Filosofía Argentina y Americana, FFyL, UNCuyo.
- _____ (2006). Diversidad e integración en la experiencia filosófica latinoamericana. En Kohan, W. (comp.). *Teoría y Práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- _____ (2009). Disponible en:

<http://la5tapatanet.blogspot.com/2009/01/adriana-arpini-la-discipula-de-arturo.html>

- Biagnil, H. (1995). El pensamiento universitario de Arturo Roig. *CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 12, 99-103.
- Cerletti, A. (2008). *La Enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerrutti-Guldberg, H (2001). *Experiencias en el tiempo*. México: Jitanjáfora.
- Diccionario de Filosofía Latinoamericana*. Disponible en: Biblioteca virtual Latinoamericana-
na.www.ccydel.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/normalidad_filosofica.htm
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- _____ (2007). *Infancia, Política y Pensamiento. Ensayos de Filosofía y Educación*. Buenos Aires: Editorial del Estante.
- _____ (2008). *Filosofía: La Paradoja de Enseñar y Aprender*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- _____ (2009). *Sócrates: el enigma de enseñar*. Buenos Aires: Biblos.
- Kohan, W. & Waskman (comp.). (2000). *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Kohan, W. & Cerletti, A. (1996). *Filosofía en la Escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Miro-Quesada, F. (1983). Reportaje a Francisco Romero. En ARDAO, A. y otros. *Francisco Romero. Maestro de la Filosofía Latinoamericana*. Caracas: Sociedad Interamericana de Filosofía.
- Rabossi, E. (1995). Enseñar Filosofía y Aprender a Filosofar. En Rabossi, E. & Obiols, G. (comp.). *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Rabossi, E. & Obiols, G. (comps.). (2000): *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Roig, A. (1981). *Teoría y Crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, F. (1952). *Sobre la filosofía en América*. Buenos Aires: Editorial Raigal.
- _____ (1953). *¿Qué es filosofía?* Buenos Aires: Editorial Columba.
- _____ (1959). *Sobre la condición y el estudio de la filosofía*. Argentina: Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.