

Prácticas de la enseñanza en Filosofía: de la repetición a la recreación

EJE TEMÁTICO 4

Relato de Experiencia

Romina Analía Gauna¹

1 Universidad Nacional de Salta. Argentina. rominagauna0902@gmail.com

Es necesario *concebir*- en el sentido de “imaginar”, “engendrar”, pero también en el de “dar a luz”, “hacer nacer”- prácticas de enseñanza disruptivas y, a la vez, reflexivas y críticas que permitan volver a pensar la Didáctica, reinventarla más allá de lo normativo, como una genuina posibilidad de intervención creativa, propositiva, estratégica y móvil; dinámica, contextual y situada. (Kap, 2015, p. 9)

La enseñanza es el objeto de estudio de la Didáctica, es la actividad central de la docencia que pone en juego un proceso de mediaciones orientado a imprimir algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula. Este proceso no se da sino con cierto grado de complejidad en la medida en que en él confluyen cuestiones de diversa índole: históricas, epistemológicas, psicológicas, socio-antropológicas, lingüísticas, éticas y políticas. En este sentido las prácticas de la enseñanza son polisémicas, cambiantes, situadas; nunca unívocas. Por lo tanto, su comprensión implica una indagación acerca de su naturaleza, sus condicionantes, así como también sus posibilidades y límites, asumiendo la complejidad que las caracteriza.

Ahora bien, “la posibilidad de provocar potentes y perdurables aprendizajes en los estudiantes” (Kap, 2015, p. 1) nos conduce a la necesidad de pensar y repensar nuestras prácticas de la enseñanza desde una perspectiva crítica respecto de la agenda clásica de la Didáctica para centrarnos en la búsqueda de una nueva agenda en este campo (Litwin, 1997, p.91).

En el presente trabajo, narraremos una experiencia didáctica llevada a cabo en la Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades, en la carrera de Profesorado en Filosofía,

específicamente en la materia Didáctica Especial, observación y prácticas de la enseñanza en Filosofía¹ en ocasión de última evaluación parcial.

La relevancia del relato de esta experiencia radica en parte en la importancia de *reinventar la didáctica* (Kap, 2015) y en la búsqueda de una *nueva agenda didáctica* (Litwin, 1997) con la mirada puesta en la posibilidad de generar una *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012).

A continuación narraremos el relato de la experiencia didáctica:

El siguiente relato pone de relieve la experiencia vivida con estudiantes en ocasión de rendir el segundo y último parcial² luego de haber recorrido un camino arduo durante todo el año, no solo por haber trabajado sobre cuestiones teóricas vinculadas a la enseñanza de la Filosofía y su problemática, sino también por haber *observado*, *planificado* y realizado las *prácticas* en las escuelas secundarias.

Sobre el final del presente año habíamos trabajado con un libro de Alejandro Cerletti que se llama *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico* (2008), especialmente con el capítulo 3: *Repetición y creación en la Filosofía y en su enseñanza*, en el cual el autor se dedica específicamente a reflexionar en torno a cuánto de repetición y cuánto de novedad hay en el acto de enseñar Filosofía. Para llevar a cabo este abordaje Cerletti toma las categorías de *novedad* y *repetición* de Gilles Deleuze y piensa a la Filosofía y su enseñanza a partir de ellas. Además, es necesario destacar que la tesis central del libro es aquella que parte de la siguiente afirmación: *enseñar Filosofía es un problema filosófico*, es decir un interrogante para el que no hallamos respuesta satisfactoria perteneciente al campo mismo de la Filosofía.

Una vez concluida la lectura de Cerletti continuamos con un artículo del autor Leonardo Colella que se titula *La enseñanza de la Filosofía más allá de un problema filosófico* (2014).

Consideré que era importante trabajar ese artículo porque ponía en tensión lo señalado por Cerletti y porque introducía, además, una nueva dimensión en el tratamiento de la enseñanza de la Filosofía: la vivencia y la experiencia y, al mismo tiempo, habilitaba la dimensión de la sensibilidad. Ese *más allá de un problema filosófico* quería decir que la enseñanza de la Filosofía debería contemplar, además de la racionalización que supone la problematización de algún tema para su enseñanza, una dimensión anterior a todo

¹ Cátedra de la que me encuentro a cargo hace dos años.

² Correspondiente a la asignatura Didáctica Especial, observación y prácticas de la enseñanza en Filosofía, perteneciente al quinto año de la carrera de Profesorado en Filosofía

proceso de racionalización, es decir aquello que tiene que ver con lo vivencial, lo experiencial, aquello que golpea nuestra sensibilidad y que nos invita a pensar sobre ese tema transformándolo luego en problema Filosófico. En consecuencia, decidí trabajar el artículo de manera exhaustiva.

Una vez concluida la lectura, análisis y reflexión de la bibliografía (último tema del año) quedaba como tarea la realización del segundo y último parcial del año.

No quería hacer un parcial tradicional, sino un tipo de examen que se olvidaran que lo era, pero que además les significara un aporte en diferentes direcciones, un parcial que les permitiera pensar y pensarse como docentes en una modalidad de enseñanza de Filosofía sin precedentes. En este contexto mi propuesta para el parcial fue la siguiente:

1.- Que piensen en algún tema que los interpele, que los afecte por diferentes motivos (no tenía que ser un tema necesariamente de Filosofía, podía ser un tema vinculado a cuestiones sociales, políticas, económicas, artísticas, etc., lo importante era que ese tema los afecte en su sensibilidad por alguna razón).

2.- Que piensen esa vivencia o experiencia que afecta su sensibilidad, llevándolo al ámbito de la razón, formulando así el *problema filosófico* y luego señalar desde qué perspectiva lo iban a abordar para su tratamiento.

3.- Finalmente que *inventen* un concepto para nombrar el problema filosófico que hayan pensado. La invención del concepto no supone necesariamente la invención de un nuevo término, a veces sí y a veces no. En ocasiones solo implica redefinir una palabra para otorgarle un nuevo significado.

El fundamento de nominar el problema filosófico se vincula a una tesis que plantea Adela Cortina en su libro *Aporofobia* (2017). Ella sostiene que una realidad puede visibilizarse en tanto y en cuanto pueda ser nombrada, el lenguaje entifica un estado de cosas que en ocasiones y por diversas razones se halla invisibilizado y/o naturalizado.

El ejemplo que les señalé fue precisamente el término *Aporofobia* y la creación de ese nuevo concepto: la fobia al pobre, a partir del cual se generan una serie de discursos del odio y de delitos del odio que no van contra la persona pobre sino contra el colectivo *pobreza*.

4.- Una vez realizada la actividad propuesta, tenían que planificar una clase de manera tradicional para llevar el tema seleccionado al aula y finalmente tenían que exponer su trabajo en una próxima clase de Didáctica de la que todos participaríamos. Tuvieron dos semanas para confeccionar el parcial.

Cuando les propuse este formato de examen, mi intención estaba vinculada a la idea de que, en primer lugar se empoderen como profesores, que tomen decisiones, pero fundamentalmente que *piensen*, que hagan de la Filosofía ese espacio para pensar y no para repetir autores. En ocasiones la posibilidad de filosofar queda cercenada por la repetición constante y fiel de los diferentes filósofos y el filosofarlos, recrearlos, reinventarlos o sentar posición respecto de qué les evoca el estudio de estos queda escrutado en el mero discurso.

Durante el tiempo de elaboración del parcial quedaron abiertos los canales de comunicación por posibles consultas (watsapp, Facebook, celular, etc.). las consultas fueron muchas, no solo a mi sino al equipo de Cátedra y a las docentes adscriptas, especialmente en cuanto a cuestiones vinculadas a que no sabían cómo posicionarse; sabían qué tenían que hacer pero no cómo hacerlo, precisamente allí estaba el fuerte de la actividad, en la parte creativa, donde cada uno se posicionaría como profesor a cargo de un aula y debería tomar decisiones fundamentadas. Cuando llegó el día de la exposición de sus trabajos, los temas tratados fueron de lo más variados, pero en la mayoría de los trabajos el abordaje del tema fue recurrente: la perspectiva filosófico-política.

Señalo aquí algunos de los trabajos presentados:

- El problema de la migración: el *anti- Ulises*.
- El problema de la democracia: la *soma-política*.
- El problema de la fragmentación del Norte Argentino: la *paisanofobia*.
- El problema de la fragmentación política: el *grietismo*.

Utilizaron variados recursos que les permitieron llevar al aula la actividad pensada, recurrieron a canciones, imágenes, historietas, letras de canciones, etc. Y cada uno de ellos planteó alguna consigna que fuimos resolviendo entre todos.

La experiencia resultó enriquecedora porque todos salimos de algún modo *transformados*.

En principio los estudiantes hicieron por primera vez un parcial de esas características en toda su carrera, sorprendidos por las consignas atravesaron diferentes estados de ánimo hasta que por fin se animaron a correr el riesgo y a asumir el temor de que su propuesta no estuviese del todo *bien*. Sabían planificar, pero ¿cómo elaborar una evaluación fuera de todo formato tradicional? Una vez vencido esos miedos propios de una situación de examen pudieron hacer sus propuestas sin dificultades.

Para mi sorpresa el testimonio de los estudiantes fue que *habían disfrutado de la elaboración del parcial porque sintieron que estaban haciendo Filosofía*. Y al mejor estilo socrático y luego de una serie de contracciones mentales, *habían dado a luz a una idea*³

La experiencia fue muy interesante para los estudiantes y para mí puesto que la propuesta fue “un intento de articular las innovaciones y las buenas prácticas de enseñanza” (Kap, M. 2015, p. 1), aunque ciertamente estaba la incertidumbre de cómo saldría la actividad, puesto que “crear cada propuesta, tiene una cuota importante de riesgo (...) Es someterse a prueba y saber que también puede salir mal y que quizás debemos revisar y mejorar” (Maggio, M. 2012, p. 59) Sin embargo no es desdeñable la originalidad didáctica de la actividad en el sentido de que puso en cuestión ciertas formas tradicionales de trabajo con el pensamiento filosófico y reposicionó a los estudiantes en el lugar de profesores capaces de *crear* una clase y que en sus manos esté la posibilidad de generar una *enseñanza poderosa*.

La práctica de la enseñanza es concebida como objeto, una creación del docente que tiene la conciencia de que al ser su creación es suyo el control y con él la posibilidad de enriquecerla y transformarla. La propuesta de enseñanza no es la tradición heredada, aunque nos marque, ni un corsé técnico que nos domina. Es una construcción social que para ser poderosa debe ser también concebida originalmente y que en su orillo conservará por siempre la marca de su creador (Maggio, M. 2012, p. 59)

Dijimos que este tipo de propuesta didáctica pone en cuestión la agenda tradicional de la Filosofía y su enseñanza en la medida en que busca una nueva agenda (Litwin, E. 1997, p. 91). Una enseñanza tradicional de la Filosofía, pone el acento en cuestiones de orden técnico y hace hincapié en una planificación que reviste de cierta estaticidad el acto de enseñar. Nosotros entendemos que, si bien es necesario planificar, esa planificación solo es una anticipación de aquello que queremos llevar al aula. La planificación no es de ningún modo algo rígido, sino por el contrario algo que puede modificarse en función de cómo se dé la dinámica de la clase, teniendo presente la idea de llevar adelante una *buena enseñanza* y una *enseñanza comprensiva*.

³ Las palabras textuales que un estudiante me dijo a través de un mensaje de Whatsapp fueron: *Profe, me gustó la cursada. Mucha Filosofía, mucha intensidad*. Este último comentario tiene relevancia en el sentido de que los estudiantes que llegan a cursar Didáctica Especial creen que es una materia puramente técnica y no filosófica, ese fue un tema que desarrollé con mayor profundidad en el trabajo final del Taller de Reflexión sobre Prácticas de la enseñanza.

El concepto de *buena enseñanza* no remite necesariamente a lo que tradicionalmente se consideraba una enseñanza exitosa (por objetivos), sino a aquello que Edith Litwin (1997) recupera de Gary Fenstermacher (1989):

Por el contrario, en este contexto la palabra “buena” tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (Litwin, E. 1997, p. 95)

En este planteo de una *buena enseñanza*, se recupera, según la autora, la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza.

Ahora bien, con el concepto de *enseñanza comprensiva*, Litwin (1997) se refiere a una auténtica comprensión del conocimiento con el que se trabaja en el aula “las formas de la comprensividad reconoce que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, es decir que el conocimiento se genera de manera superficial, sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza (...)” (Litwin, E. 1997, p. 97)

De lo que se trata, es de reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera la *buena enseñanza* y la *enseñanza comprensiva*.

Por otra parte la propuesta de parcial a la que hicimos referencia además de empoderar al estudiante en el lugar del profesor, propone un tipo de enseñanza en la que tiene lugar la pregunta, la interrogación filosófica y la problematización de lo dado, algo que es filosóficamente relevante, por no decir esencial.

Pero también las preguntas son importantes en otro sentido: las preguntas que se plantean en el salón de clase, dice Litwin (1997) “nos conducen a reflexionar sobre el estímulo que se genera para la reflexión o el papel mecánico y de repetición que se le asigna al alumno”. La pregunta suele *burocratizarse* en el sentido de que no se la formula como auténtica, porque supone tener de antemano la respuesta; sin embargo, coincidimos con la autora respecto de asumir algún riesgo al formularla y que esta represente nuestra capacidad de asombro. Cuando de Filosofía se trata, la pregunta (filosófica) es el corazón de la misma y la que nos conduce ciertamente por el camino del filosofar, por lo tanto el profesor de Filosofía debería asumir el riesgo de un auténtico preguntar y trabajar sobre la actitud de los sujetos frente a la misma, que no siempre significa asumir que debe

haber una única respuesta o que las preguntas en Filosofía no siempre tienen una respuesta, o más aun; que el preguntar filosófico genuino, nunca lleva la intencionalidad de evaluar cuánto sabe el estudiante sobre aquello que se pregunta.

En el ámbito de la Filosofía, aún se conserva el gesto socrático del interrogar con la intención de invitar a otros a pensar y en tal sentido esa fue la propuesta del formato del parcial solicitado, para que a su vez los estudiantes (futuros profesores) puedan llevar al aula una propuesta que implique la recreación de algunos temas y no la mera repetición de contenidos. Consideramos además, que una propuesta de trabajo como la señalada permite que la enseñanza de la Filosofía genere en la escuela un pensamiento crítico y reflexivo que efectivamente tenga lugar y no que solo se lo plantee como un principio declarado a partir del cual rara vez se genere una propuesta para entender sus implicancias (Litwin 1997)

Por último, es necesario señalar junto a Miriam Kap (2015) que:

Los cambios en las formas de enseñar se producen, entre otros motivos, por la posibilidad de los docentes de recobrar y reconstruir los sentidos y encuadres pedagógicos y reflexionar sobre sus concepciones y la incidencia que sus prácticas tienen sobre su rol profesional, sobre los conocimientos y sobre los estudiantes. Son los docentes quienes pueden comenzar con este ejercicio reflexivo, permitirse espacios inéditos e inventar caminos originales para acercarse y comprender estos fenómenos complejos que tensionan la innovación y las buenas prácticas y nos proponen reinventar la Didáctica. (Kap, M. 2015, p. 2)

El formato de parcial propuesto puede enmarcarse en un tipo de *enseñanza poderosa* en el sentido de que dio cuenta de un abordaje teórico actual en sus fundamentos. Según Mariana Maggio (2015):

La enseñanza poderosa da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. También con lo que signifique reconocer interrogantes abiertos que son los que precisamente justifica que se siga construyendo un campo determinado (...) (Maggio, M., 2015, p. 46- 47)

El concepto que la autora propone es importante además para señalar la importancia de pensar y llevar a la práctica actividades que permitan a los estudiantes del aula de Filosofía dejarse atravesar por la experiencia y la vivencia del pensar con otros que es en definitiva lo que hará memorable esa

clase y el poder de la enseñanza radicará allí, en el recuerdo para continuar y alentar a los futuros profesores a realizar prácticas innovadoras y, por qué no, vanguardistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Kap, M. (2015) Reinventar la didáctica. Tensiones entre innovación y las buenas prácticas. VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la formación del profesorado. Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN: 978-987- 544- 655.
- Litwin, E. (1997) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda, en Camilloni, A. y otras (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2015) Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy, en *Revista del IIICE/ 37*, pp 27- 39.
- Maggio, M. (2012) Enriquecer la Enseñanza. Cap. 2: Enseñanza poderosa. Buenos Aires: Paidós.