

SEGUNDAS JORNADAS PROVINCIALES DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

ESCUELA NORMAL SUPERIOR “JUAN MARÍA GUTIÉRREZ”, PROVINCIAL NRO. 35

MESA REDONDA (PANEL) DE CIFFRA

TEMA DE LA MESA: “LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO LA REVITALIZACIÓN DE LA MEMORIA, CON EL GESTO DE AMOR, PROPIO DE LO NUEVO”.

Resumen:

En otros escritos y exposiciones, nos hemos ocupado de indagar las cuestiones esenciales y móviles de la Enseñanza de la Filosofía, lugar que, al decir de Derrida no es neutral, ni indiferente, y por lo tanto, no se puede *naturalizar*, ya que encubriríamos las fuerzas y los intereses que, sin la menor neutralidad, dominan el proceso de enseñanza desde el interior de un *campo agonístico* heterogéneo, dominado por una lucha incesante.

En esta ocasión recurriremos a la inspiración significativa de las teorías de la Complejidad, de la mano de Morin y Barbier, entre otros. Así, en el marco de esta operación, serán analizadas las raíces (y los posibles rizomas) del Ars Philosophanda, que hace de la enseñanza misma, siempre, *la construcción de una filosofía*.

Nuestra hipótesis principal será que la reflexión sobre la práctica docente se hace sobre el vínculo con el conocimiento, con el otro y con la teoría disponible. *En función de nuestra práctica es que vamos a usar la teoría como caja de herramientas*. Así, esta concepción instrumental de la práctica, nos permite definirla sobre vínculos: relación profesor/alumno, relaciones grupales múltiples y diversas, relaciones institucionales de distinto signo, mediadas por el conocimiento, indiscutiblemente social. Por tanto, *un registro a destacar es el saber del estudiante*, no sólo el de sus experiencias anteriores, sino el que va construyendo por su propia iniciativa, o con los grupos, que no se remite solamente a conceptos y categorías, *sino a modos de aprender*, modos de pensar, presentar, obtener, re-significar o desechar los conocimientos, *modos de comprometerse y evaluarse a sí mismo en sus prácticas*. Modos, también, de disfrutar de la Filosofía, como sostiene Deleuze cuando compara su enseñanza con un concierto de rock, o el trayecto de una novela *noir*, o de un film de misterio. En definitiva, modos de construir, diariamente en las aulas, nuevas instancias de pensamiento y acción, *nuevas Filosofías*.

Título de la Ponencia:

“Políticas de la práctica docente en la Enseñanza de la Filosofía: aportes desde las teorías de la complejidad”.

Expositor: María del Carmen Vitullo, Directora CIFFRA.

1-Abordajes, distintas modalidades y múltiples registros:

Ya en otros trabajos, escritos y exposiciones, nos hemos ocupado de indagar las cuestiones esenciales y móviles de la Enseñanza de la Filosofía, lugar que, al decir de Derrida no es neutral, ni indiferente, y por ello no se puede *naturalizar*, ya que si lo intentamos, encubriríamos las fuerzas y los intereses que, sin la menor neutralidad, dominan el proceso de enseñanza desde el interior de un *campo agonístico* heterogéneo, dominado por una lucha incesante¹.

Este llamado a “*no naturalizar*”, es caro a las filosofías francesas de la Diferencia, pero otras vertientes de pensamiento sobre educación y enseñanza, como por ejemplo el pensamiento anarquista, y/o marxista, tanto europeo como americano, y, entre otros, el análisis institucional de Loureau y Lapassade, que reúne perspectivas nietzscheanas, marxistas críticas y psicoanálisis, lo han trabajado exhaustivamente. En el campo ya, de las llamadas Filosofías del Deseo, emerge el estudio de las minorías y los grupos elementales de Lyotard, las micropolíticas de Deleuze y Guattari, las *redes del poder* y la Biopolítica de Foucault, por nombrar sólo algunos. Estos movimientos, han analizado las diversas modalidades de *naturalización*, y han producido textos singulares y comprometidos, puestos al servicio de una crítica puntual y punzante de las *teorizaciones*, las *prácticas* y los *supuestos* de toda educación en general, y en especial, en muchos casos, de la enseñanza de la Filosofía, haciendo hincapié en estas cuestiones y tornándolas en eje fundamental de su análisis.

En esta ocasión, y siguiendo de cerca algunas de esas trayectorias, recurriremos a la inspiración significativa de las teorías de la Complejidad, de la mano de Morin y Barbier, entre otros. Así, en el marco de esta operación, serán analizadas las raigambres, y los posibles rizomas, del Ars Philosophanda, que hace de la enseñanza misma, siempre, ***la construcción de una filosofía***. Y precisamente, esa

¹ Derrida, Jacques: “*Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*”, en *Políticas de la Filosofía*, comp. de D. Grissoni, F.C.E., México, 1982.

creación filosófica no es neutral, tiene signos propios, tomas de posición, creaciones de sentido diversas y gestos políticos, sociales y estéticos, que las caracterizan y las comprometen.

Nuestra hipótesis principal será que la reflexión sobre la práctica docente se hace en diversos registros: sobre el vínculo con el conocimiento, el vínculo con el otro (los otros) y las relaciones con la teoría disponible. ***En función de nuestra práctica es que vamos a usar la teoría como caja de herramientas.*** Así, esta concepción instrumental de la práctica, nos permitirá mostrarla y tratar de definirla sobre vínculos: relación profesor/alumno, relaciones grupales múltiples y diversas, relaciones institucionales de distinto signo, mediadas por el conocimiento, que es indiscutiblemente social, y se configura colectivamente.

. Por tanto, *uno de los registros a destacar, sobre el cual volveremos en detalle, es el saber del estudiante*, no sólo el de sus experiencias anteriores, sino el que va construyendo por su propia iniciativa, o con los grupos, que no se remite solamente a conceptos y categorías, *sino a modos de aprender*, modos de pensar, re-significar o desechar los conocimientos, *modos de comprometerse y evaluarse a sí mismo*. Modos, también, de disfrutar de la Filosofía, como sostiene Deleuze. En definitiva, modos de construir, diariamente en las aulas, nuevas instancias de pensamiento y acción, *nuevas Filosofías*. .

2- Una primera pregunta, que implica varias preguntas: ¿Qué es lo que está en juego, en las luchas dentro y en torno a la enseñanza filosófica, hoy día, en los ámbitos que ofrecen formación de docentes e investigadores en Filosofía?

El análisis de ese ámbito conflictual, conlleva no sólo un análisis político y socio-económico de la enseñanza Primaria, Media, Terciaria y Universitaria, en general y en cada uno de sus niveles e instancias, ***sino que en especial implica una interpretación de la Filosofía***, y por consiguiente, demanda definiciones y exige acciones, que podrán ser llevadas adelante en la medida en que el objeto de ese trabajo, ***no pueda localizarse solamente en el espacio filosófico superior y/o universitario***. Admitiremos que la práctica del grupo educativo, sigue involucrando y comprometiendo a la crítica filosófica, en todas sus formas. Debería por tanto, excluir, en esa medida, los dogmatismos, el oscurantismo y el conservadurismo, *en sus formas cómplices y complementarias*.²

² Documento GREPH, en op. Cit. “*Dónde comienza y cómo acaba...*”, pag. 104. La cursiva es del texto. Fue aprobado en la sesión del 16 de abril de 1974.

Si no profundizamos y re-significamos estas preguntas, no podremos enseñar Filosofía. Un modelo provisorio, que fue sometido a los acuerdos con estudiantes y colegas, por la orientación Lapassade y Loureau, sería, por ejemplo, una especie de *actividad assembleística*³, que configure un *agón*⁴ productivo, el espacio de debate propicio a la Filosofía.

Pero otros modos de responder a las preguntas que más arriba hemos enunciado, provienen, en particular de una obra, de gran aporte crítico, del filósofo francés Edgar Morin⁵.

Este singular texto, publicado por las Naciones Unidas, lleva una advertencia curiosa del autor: son sus ideas y expresiones las vertidas allí, y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO. Y ni bien comenzamos la lectura, nos apercibimos del porqué de ese aviso. Dado el espacio asignado a nuestras ponencias, no podremos extendernos en este sector introductorio, pero al menos mostraremos brevemente cuáles son esos 7 saberes, y de allí tomaremos algunos planteos, a nuestro entender, esenciales.

Morin los enumera a modo de índice: 1-La ceguera del conocimiento, el error y la ilusión, 2-Los principios de un conocimiento pertinente, 3-Enseñar la condición humana, 4-Enseñar la identidad terrenal, 5-Enfrentar las incertidumbres, 6-Enseñar la comprensión y 7-La ética del género humano. Estos puntos, o al menos algunos de ellos, tienen un resabio *baconeano*, o mejor decir, una recepción actualizada, de lo que Bacon nos mostraba como los famosos *Ídola*. Pero, el autor, hombre del siglo XX, y muy atento a *no naturalizar*, advierte que, cito: ***“Hay 7 saberes “fundamentales”, que la educación del futuro debería tratar, en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo, según las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura”.***

Pero estos saberes no constituyen ni un tratado, ni un conjunto modélico de materias o asignaturas, ni temas que deberían obligatoriamente enseñarse, sino que lo que se pretende es ***exponer problemas***, centrales o fundamentales que permanecen o han permanecido totalmente ignorados u olvidados, precisamente por la necesidad de

³ Lapassade, Georges: *Autogestión pedagógica*. Barcelona, Gedisa, 1977.

⁴ Nos referimos al ámbito de confrontación y debate, propuesto por la Filosofía griega desde sus comienzos. Tanto Derrida como Deleuze y Guattari utilizan profusamente el término, éstos últimos especialmente en *Qu'est-ce que la Philosophie ?* Les Editions de Minuit, Paris, 1991.

⁵ 5 Morin, Edgar, Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro, Ed. De las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, Francia, 1999. En español: Nueva Visión, B.A.,2002.

naturalizar modelos teóricos, modos de actuar y de procesar conocimientos y posiciones que buscan congelar o eternizar lo que es móvil, sin permitirle fluir.

Uno de los puntos centrales a los que prestaremos atención es la cuestión de lo que Morin llama ***provisional, es decir no instaurable para siempre, y/o de modo fijo y estable.***

Allí aparece el problema de lo *inesperado*, el gran tema, tan antiguo como Heráclito de Éfeso: lo inesperado sorprende y avasalla, porque, sostiene Morin, nos hemos acostumbrado a instalarnos, con gran seguridad, en nuestras teorías, ideas, y conceptos, de modo tal, que finalmente éstas no tienen herramientas, ninguna “estructura” instrumental, para acoger lo nuevo. Sabemos que lo inesperado no se puede predecir, (acá está también ese “instante de azar”, del devenir en Nietzsche), no sabemos cómo se presentará, pero tendremos que aprender a contar con su llegada, y una vez que emerja, que sobrevenga ***lo inesperado, lo azaroso, lo no previsto***, ser capaces de revisar, re-actualizar, analizar nuestro pensamiento y nuestras construcciones de conocimientos, a los fines de no encajar forzosamente lo nuevo que ha aparecido, en las teorías ya establecidas y fijas que, de hecho, se tornan así incapaces de acoger lo nuevo auténticamente.

En el capítulo V de esta obra, Morin se dedica a problematizar, y mostrarnos de muy diversas maneras, el tema de enfrentar las incertidumbres, las cuales pueden ser de muy diverso signo, uno de los cuales es muy difícil de asumir, sobre todo para los educadores: se trata de comprender la incertidumbre irremediable de la historia humana. Cito:

“Los siglos anteriores siempre creyeron en un futuro, ya fuera repetido o progresivo. El siglo XX ha descubierto la pérdida del futuro, es decir su impredecibilidad. Esta toma de conciencia debe estar acompañada por otra retroactiva y correlativa: la de la historia humana que ha sido y sigue siendo una aventura desconocida”⁶.

El devenir, y el por-venir, queda así abierto e impredecible. Ya no vivimos en las antiguas nociones de los tiempos cíclicos...Como dirían Borges, (y Heráclito) la línea del Tiempo es invisible, incesante...

La mayoría de los campos disciplinares, sobre todo en los últimos tramos del S XX, han tratado de ***predecir***, todo tipo de cambios: catástrofes climáticas,

⁶ Obra citada, cap.V, pag. 43.

económicas, socio-antropológicas, tribales, raciales, geográficas, bélicas, poblacionales, lidiando asimismo con la violencia política, militar y social, con la saturación mediática, la destrucción ecológica⁷, con la cybernética, la aceleración de los procesos complejos y aleatorios de nuestra era planetaria, y el derrumbamiento del mito del Progreso, el cual quizás pueda llegar a ser posible, pero es **significativamente incierto**.

Morin no nos propone recetas, ni varitas mágicas, sino algunas vías para enfrentar la incertidumbre. Contamos al menos con dos: **la decisión**, es decir la plena conciencia de realizar una apuesta⁸, y el **recurso a la estrategia**. La estrategia es algo muy distinto del Programa, el cual debe seguirse y ejecutarse sin variación, en un entorno estable, y que se suele bloquear fácilmente ante cambios abruptos en las condiciones exteriores, e incluso interiores de los sujetos en cuestión.

La estrategia en cambio, **elabora un escenario de acción móvil**, examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades. El escenario, puede y debe ser modificado, según las informaciones recogidas, *los azares*, los contratiempos, y/o las oportunidades encontradas en el camino. Aprovechar el **Kairós**, como diría Lyotard en “Pequeña perspectiva de la decadencia y de algunos combates minoritarios por entablar allí”.⁹

Veremos ahora cómo el enseñante de Filosofía, en su accionar y con sus grupos, pone en movimiento, hace jugar, esas estrategias, en este caso, en especial, para lograr una reflexión en devenir, una evaluación en movimiento, de su práctica docente.

3) La re-significación de la práctica docente en la enseñanza de la Filosofía, desde algunos aportes del pensamiento de la complejidad

Cito: “El educador es ese ser consciente y lúcido que se apoya sobre el conocimiento de sí, experiencialmente asumido, para acoger el saber de los otros, al beneficio de la duda, y hacerlo fructificar. En ese campo, como describía René Char, “la lucidez es la herida más cerca del sol”. La herida es la del in-acabamiento y la de las resistencias psicológicas y sociales de todos los órdenes. Herida ineluctable pero que, por su profundidad misma, nos aproxima a la comprensión del mundo y de nosotros mismos”.¹⁰

⁷ A nivel de la subjetividad, de las comunidades sociales, y del planeta, como afirma Félix Guattari.

⁸ Aquí recordamos el famoso texto de Desanti: “El Filósofo es un apostador” (ver referencias)

⁹ Políticas de la Filosofía, obra citada.

Desde esta perspectiva, **un primer registro** para pensar las prácticas, sería el llamado *Principio del Holograma*: es decir, el que propone una visión diferente de las relaciones todo-partes. La parte está en el todo, el todo está en las partes. El todo no es la suma de las partes, sino que en cada parte está el todo, al modo de los fractales. Aún inmersos en lo fragmentario de nuestras prácticas, podemos ver las relaciones que se establecen entre ellas y nuestra visión del mundo, percibir cómo esas relaciones se vinculan, se **interfieren**¹¹, se entrecruzan, se intervienen, porque en cada una de esas prácticas, en cada uno de esos fragmentos, está la totalidad de nuestros vínculos con la vida y con los acontecimientos en que estamos deviniendo.

Un segundo registro a considerar, sería el de las diferencias entre la Teoría y la Práctica. Se escucha, con frecuencia entre los docentes, en especial del campo humanístico, las expresiones “*bajar la teoría*”, o “*se adolece de una práctica sin teoría*”, o “*los contenidos son demasiado teóricos, hay que llevarlos a la práctica*”. Hay aquí dos posturas habituales: por un lado la Teoría por encima de la Práctica¹², como algo superior que determina el sentido de la segunda, sin la cual la práctica no podría llegar a ser tal; y por el otro, una inversión que durante mucho tiempo se creyó necesaria, la de colocar la Práctica por encima de la Teoría, y así, de este modo **desacralizar** a la teoría, **encarnarla** en el mundo concreto, alejarla del exceso de abstracción.

Trataremos de acercar una propuesta de relación horizontal entre la teoría y la práctica, **que no implicaría nivelar ni homogeneizar a ultranza, sino pensar lo que se hace, pensarlo en términos de movimiento, de devenir, de acontecimientos**. Pensar la teoría como una práctica, pensar y reflexionar sobre las prácticas, porque la teoría misma en tanto construcción, se convierte en una práctica. Se empieza así a visualizar **un conjunto dinámico de prácticas de conocimiento**.

Podemos, por ello, sostener aquí, que la teoría se construye reflexionando sobre la práctica. Entonces se produce, emerge, una teoría que aparentemente no estaba allí. Esa construcción de la teoría va a impactar sobre la práctica, de la cual, a su vez, la teoría se ha nutrido **de un modo estrecho y rizomático**. Incluso, sería

¹⁰ Cita textual de Barbier, René, *El Educador como “passeur de sens”*, Ponencia congreso “Cuál Universidad para mañana? Hacia una evolución trans-disciplinaria de la Universidad”, Locarno, Suiza, 1997. Traducción de Norma Núñez, Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

¹¹ Utilizamos aquí la noción de “interferencia” de Deleuze y Guattari en *Qu’est-ce que la Philosophie ?* Les Editions de Minuit, Paris, 1991. (¿Qué es la Filosofía?) Op. Cit.

¹² Visión que sin duda arrastra residuos platonizantes, o cierta inscripción metafísica de la teoría.

posible y deseable seguir aquí la inspiración de Foucault, **de la caja de herramientas**¹³: teoría y práctica como inseparables y necesariamente, históricas, las cuales siempre veremos y leeremos desde el presente.

La reflexión sobre la práctica docente se hace, entonces, sobre el vínculo con el conocimiento, con el otro y con la teoría disponible. **En función de nuestra práctica es que vamos a usar la teoría como caja de herramientas.** Como anunciamos ya en la introducción, en esta concepción instrumental de la práctica, a ésta última la definimos sobre vínculos: relación profesor/alumno, relaciones grupales múltiples y diversas, relaciones institucionales de distinto signo, mediadas por el conocimiento, indiscutiblemente social, **ineludiblemente complejo**, lo cual al decir de Morin significa: lo que está tejido junto, **complexus**, aquello en lo cual los elementos diversos, diferentes, son inseparables, y se constituyen en un todo, habiendo un tejido interdependiente, interactivo en inter-retroactivo que los vincula, que crece o decrece, sin detenerse, entre ellos..

Un registro más a destacar, de importancia central que propusimos, es el saber del estudiante, no sólo el que trae de sus experiencias anteriores, sino el que va construyendo por su propia iniciativa, y/o con los grupos, que no se remite solamente a conceptos y categorías, sino a modos de aprender, modos de pensar, presentar, obtener, re-significar o desechar los conocimientos, **modos de comprometerse y evaluarse a sí mismo en sus prácticas.** Modos, también, porqué no, de disfrutar de la Filosofía, como sostiene Deleuze cuando compara su enseñanza con un concierto de rock o el trayecto de una novela *noir*, o de un film de misterio¹⁴.

Y además, cada alumno, escribe, configura *su novela filosófica*, es decir **hace de su aprendizaje, una creación filosófica**, tal como pensamos que es, o debería ser la enseñanza que recibe. El estudiante crea lo nuevo, lo sostiene para transformarlo y cambiarlo. Se apropia de los personajes conceptuales, como dice Deleuze, les da vida, los hace mover como en un teatro. Y más aún, el niño, el joven y el no tan joven, todos alumnos (y a la vez enseñantes), se propician a sí mismos como lectores, como intérpretes, y como diría Foucault, como **excavadores, diagnosticadores, arqueólogos del texto, tanto como del monumento, devenido Ars Philosophanda.**

¹³ Foucault, Michel: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, selección e introducción de Miguel Morey, Alianza, Madrid, 1981.

¹⁴ Deleuze, Gilles, *Pourparlers 1972-1990*, Les Editions de Minuit, Paris, 1990.

El registro del educador, (y por ende de sus pares, los estudiantes), como hemos visto, ha ido atravesando todo este texto. Al respecto sostiene Barbier:

“El educador es, de hecho, siempre potencialmente un hombre de reto, antes de ser un ser de mediación. El conocimiento que posee de su realidad vendrá a provocar el “desorden establecido”... Este orden falaz es suscitado por el espíritu secular del saber siempre establecido y aparentemente indiscutible; se trata de una especie de “efecto de nobleza obliga” atribuido al hombre de poder”.¹⁵

Barbier (y Morin) plantean no confundir lo complejo con lo complicado, ni lo simple con lo simplificado. Lo simple será entendido como un resultado a partir de lo complejo. ¿Los docentes debemos, entonces, partir de lo complejo? Si así fuera, se reclama un gesto de lucidez: somos uno y lo otro, uno y el otro, somos algo y su contrario, seres racionales y pasionales, somos docentes y a la vez estudiantes y viceversa, cada uno de nosotros es una multiplicidad en la que se entrecruzan, precisamente, **múltiples devenires**.

No siempre guardamos coherencia entre lo que hacemos y lo que pensamos, por eso debemos analizar críticamente lo que hacemos, y **hacer filosofía con lo que hacemos**. Si decimos que siempre somos coherentes con lo que pensamos, caemos en una ilusión muy difundida, **porque, en realidad, no siempre sabemos lo que pensamos, ni necesariamente lo que decimos**. Pero, al reflexionar sobre lo que hacemos, nos damos cuenta de lo que pensamos¹⁶, podemos incluso explicarnos nuestras propias perspectivas, nuestras miradas sobre la enseñanza, nuestras limitaciones, nuestros aciertos y así ajustar nuestras hipótesis de trabajo.

Nuestra práctica también está, sino estrictamente establecida, al menos determinada en muchos aspectos, desde las instituciones en las que enseñamos. El **locus** en donde se está ejerciendo la docencia en Filosofía, posibilita (o no) en gran medida la práctica, **ya que podemos aceptar o resistir** (utilizando para ello las mismas presas que el poder ejerce sobre nosotros)¹⁷, podemos adecuarnos o crear algo nuevo. **Pero no podemos hablar de las relaciones de poder institucionales, como si estuviéramos por fuera de dichas relaciones de poder**¹⁸.

¹⁵ Barbier, René, Op.Cit. y Barbier, René: *L'Aproche Transversale. L'Ecoute Sensible en Sciences Humaines*. Anthropos, Paris, 1997.

¹⁶ Morin, Edgar: *La cabeza bien puesta*, Nueva Visión, B.A., 2000.

¹⁷ Foucault, Michel: *Surveiller et punir*. Gallimard, Paris, 1975.

¹⁸ Derrida, J.: “*Dónde comienza...*”, Op. Cit.

Por último, deseamos traer a colación ciertos núcleos conceptuales, cuyas consideraciones aportan a la reflexión sobre las prácticas. Cabría distinguir en las instituciones educativas tres niveles:

-**un contexto inmediato**, (asimilable al primer nivel o grupo, en la orientación de Lapassade¹⁹), que tiene que ver casi específicamente con los espacios áulicos y las aventuras del conocimiento que allí se producen,

-**un contexto intermedio**, (ídem segundo nivel u organización), que se refiere a los establecimientos en los que desempeñamos la docencia, como escuelas, institutos públicos o privados, sean de nivel primario, medio, terciario o universitario;

-**un contexto macro** (tercer nivel o institución) que es el que establece el reglado de las prácticas, léase **ministerios de educación**, sean provinciales o nacionales, o ambos a la vez, en relación con todo tipo de corpus de legislaciones acerca de la educación.²⁰

Las relaciones entre estos niveles, intervienen e interfieren nuestras prácticas docentes, las cuales, visualizamos también, como situadas en la confluencia entre dos ejes: **uno vertical**, que podríamos definir como situación histórica y geográfico-política (con sus complejidades económicas y sociales, según la ciudad, la región, el país, etc.), y **otro horizontal**, es decir el ámbito de la vida cotidiana, todo lo que a diario, nos afecta: los vínculos familiares e institucionales, los medios de comunicación masiva (prensa, cine, televisión, cyber-espacio), los amigos, el deporte, las participaciones en clubes o lugares de esparcimiento, el arte, el tiempo libre, el uso del ocio, los hobbies, en resumen, la cultura y nuestras trayectorias de vida.

Proponemos pensar estos ejes, a su vez, cruzados *en diagonal, de modo transversal*²¹, por otros dos: las relaciones de saber-poder, y las relaciones de teoría-práctica.

Indagando qué vínculos se tienen, con esas **transversalidades** y en qué contexto estamos (tanto los docentes como los estudiantes), *ello permitiría saber y poder decidir en cuál queremos estar, cómo situarnos y qué transformaciones queremos producir, visualizando en las instituciones, cómo están impactadas, y el*

¹⁹Lapassade, G.: *Autogestión pedagógica*. Barcelona, Gedisa, 1977, y Lapassade, G.: *Grupos, organizaciones e instituciones: la transformación de la burocracia*, México, Gedisa, 1985. .

²⁰ Esta problemática ha sido presentada de un modo más específico (enseñanza de la Filosofía) en otros artículos. Ahora lo vinculamos a las prácticas de los docentes, en un sentido más general, pero a la vez, más específico.

²¹ Nos inspira y a la vez hemos “ampliado”, la noción de **Transversalidad** de Lappassade y Loureau.

orden de razones de su impronta. Es decir: registrar la incertidumbre, analizar sus caracteres, tomar las decisiones, hacer las apuestas y propiciar las estrategias. Esa es la propuesta de re-significación de nuestras prácticas que nos hemos planteado, y que proponemos a los docentes y estudiantes, construir en comunidad.

Cierro con una cita: ***“Si uno no espera lo inesperado, nunca lo encontrará, pues es imposible de encontrar e impenetrable”*** Herakleitos, Frag. B18, (Trad. de Rodolfo Mondolfo),

OMNES ET SINGULATIM (anexo de sugerencias bibliográficas)

Las múltiples lecturas a las que se aproxima este trabajo, nos llevaron a pensar una clasificación que, de algún modo, brindara apoyo y fuera de utilidad, no sólo en un carácter informativo, sino como posibilidad de convertirse en instancia de formación para estudiantes, colegas y graduados en distintas etapas y procesos de su inscripción en las instituciones educativas. Nos referimos a estudiantes, residentes, adscriptos, pasantes, auxiliares alumnos y docentes, jefes de trabajos prácticos, miembros de equipos de investigación, tesis de grado y posgrado, coordinadores de grupos, cursos, talleres **y cualquier otro espacio formal y no formal de enseñanza de la Filosofía.**

Incluimos, en primer lugar, textos que ingresan en las grandes problemáticas pedagógicas, incluso desde miradas, cuyos análisis instrumentalizan conceptos filosóficos (especialmente en el caso de **Bourdieu, Giroux, MacLaren, Lapassade y Loureau**).

A partir de ello, hemos incorporado, en una segunda clasificación, grandes textos que consideramos baluartes de lecturas críticas diversas, en torno a la filosofía, su especificidad en la creación de conceptos, sus líneas de trabajo, sus orientaciones históricas, y por la configuración de hipótesis agudas e inteligentes respecto de la enseñanza filosófica.

Por cierto, somos conscientes de que esta propuesta bibliográfica es breve y sumaria, pero contempla autores que, creemos, son claves como disparadores de debates en torno, precisamente, **a la enseñanza de la Filosofía, entendida, como la hemos presentado, como apuesta y estrategia de creación filosófica.**

a) Referencias Bibliográficas para temas de pedagogía, didáctica, relaciones docentes/estudiantes, saber, universidad

- *Alba, A., Comp.: *Posmodernidad y Educación*, Ed. Cesu, 1995.
- *Angel, R., Abraham, T., Rozichtner, L. y otros: *Rebeldes y Domesticados. Los intelectuales frente al poder*. Ed. El cielo por asalto, B.A., 1992.
- *Blanchot, M.: *Los Intelectuales en Cuestión. Esbozo de una reflexión*, Tecnos, Madrid, 2003.
- *Bourdieu, P. y Passeron, J.C.: *Los estudiantes y la Cultura*, Ed. Labor, Barcelona, 1980.
- *Camilioni, A. y otros: *El saber didáctico*, Ed. Paidós, B.A. 2007.
- *Carli, S.: *Niñez, pedagogía y política*, Ed. Miño Dávila, Buenos Aires, 2012.
- *Corea, C. y Lewkowicz, I.: *Pedagogía del aburrido*. Ed. Paidós, B.A. 2004.
- *Cros, A.: *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*, Ed. Ariel, España, 2003.
- *Da Silva, T.: *Escuela, conocimiento y currículum*, Ed. Miño y Dávila, B.A. 1995.
- *De Mollis, M. (comp.), *Las Universidades en América Latina. ¿Reformadas o alteradas?*. Ed. FLACSO, B.A., 2003.
- *Escotet, A.: *Universidad y devenir*. Ed. Lugar, B.A. 2000.
- *Flores, Becerra, Gobato, y otros: *La educación superior en entornos virtuales*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes, 2002.
- *Frigerio, O.; Entel, A.; Braslavsky, C.: *Currículum presente. Ciencia ausente*. Ed. Miño y Dávila, B.A., 1998.
- *Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales*. Ed. Paidós, B.A. 1990.
- *Giroux, MacLaren, y otros: *Formación del Profesorado. Tradición, teoría y práctica*, Ed. Univ. de Valencia, 1990.
- *Lapassade, G.: *Autogestión pedagógica*. Barcelona, Gedisa, 1977.
- *-----y otros: *Educación permanente*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Olivetti, 1971
- *Lapassade, G.: *La entrada en la vida: ensayo sobre la no-terminación del hombre*, Madrid, Fundamentos, 1973
- *Lapassade, G.: *Grupos, organizaciones e instituciones: la transformación de la burocracia*, México, Gedisa, 1985.
- *Lapassade, G.: *Socioanálisis y Potencial Humano*, Gedisa, Barcelona, 1989.
- *Lapassade, G. y Loureau, R.: *Claves de la Sociología*, Laia, Madrid, 1974.
- *Larrosa, J.: *Escuela, Poder y Subjetivación*, Ed. La Piqueta, Madrid, 1995.
- *Loureau, R.: *Libertad de movimientos. Una introducción al análisis institucional*. Ed. EUDEBA, B.A., 2001.

*Nietzsche, F.: *El Porvenir de Nuestras Escuelas*, (traducción directa del alemán al italiano, de la edición canónica de Colli, G., y Montinari, M., Vol. III), y al español por Manzano, C., Tusquets, Barcelona, 1977.

*Rancière, J.: *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2007.

*Serra, S. (prolog.) en McLaren, P.: *Pedagogía, identidad y Poder: los educadores frente al Multiculturalismo*. Ed. Homo Sapiens, Rosario, 1998.

*Souto, M.: *Hacia una didáctica de lo grupal*. Ed. Miño y Dávila, B.A. 1993.

*Tiramonti, G.: *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial, B.A., 2004

*Urresti, M., compilador: *Ciberculturas Juveniles*, Ed. La Crujía, B.A. 2008.

b) Bibliografía específica sobre Filosofía y enseñanza de la Filosofía, sus cuestiones curriculares y su tratamiento filosófico-pedagógico:

*A.A.V.V.: *Enseñanza de la filosofía: Coloquio (7-11-2001)*. Publicación: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002.

*Abraham, Tomás, *La máquina Deleuze*, comp. del Seminario de los Jueves, Sudamericana, Bs. As., 2006.

*Barbier, René: *El Educador como « passeur de sens »*. Ponencia congreso “Cuál Universidad para mañana?. Hacia una evolución trans-disciplinaria de la Universidad”, Locarno, Suiza, 1997. Traducción de Norma Núñez, Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

*Barbier, René: *L’Aproche Transversale. L’Ecoute Sensible en Sciences Humaines*. Anthropos, Paris, 1997.

*Barthes, R.: *El Placer del texto y Lección Inaugural*. S.XXI, B.A., 2006.

*Bolívar Boitía, A.: “Modelos de enseñar filosofía”, en *Diálogo filosófico* 8, Madrid, 1987 pp. 188-198.

*Cazas, Fernando: *Enseñar filosofía en el siglo XXI: herramientas para trabajar en el aula*. Ed. Lugar, B.A. 2006.

*Cerletti, A. y otros: *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e Infancia*. NOVEDUC, Buenos Aires, 2015.

*Deleuze, Gilles: *Lógica del Sentido*, Paidós, Barcelona, 1989.

*Deleuze, Gilles, *Pourparlers 1972-1990*, Les Editions de Minuit, Paris, 1990.

*Deleuze, Gilles, Guattari, Félix: *Qu’est-ce que la Philosophie ?* Les Editions de Minuit, Paris, 1991.

- *----- : « *Rizoma* », prólogo a *Mil Mesetas, Capitalismo y Esquizofrenia*, Pre-textos, Madrid, 1998.
- *Derrida, Jacques y otros : *Doce lecciones de Filosofía*, C. Delacampagne, comp., Granica, Barcelona, 1983.
- *Derrida, Jacques: “*Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*”, en *Políticas de la Filosofía*, D. Grissoni, comp., F.C.E., México, 1982.
- *Derrida, Jacques: *La filosofía como Institución*, Granica, Barcelona, 1984.
- *Derrida, Jacques: *El Lenguaje y las Instituciones Filosóficas*, Paidós, Barcelona, 1995.
- *Derrida, Jacques: *El tiempo de una Tesis*, Proyecto A, Barcelona, 1997.
- *Diotime, *Revue internationale de didactique de la philosophie, diffusée exclusivement en ligne*, (números del 1 al 37, Internet, Revista internacional de didáctica de la filosofía), trimestral, fundada en 1999, Universidad de Montpellier III, Francia. Desde el Nro. 19 es sólo digital
- *Faye, J. P.: *¿Qué es la Filosofía?* Ed. Del Serbal, Barcelona, 1998.
- *Foucault, Michel: *Surveiller et punir*. Gallimard, Paris, 1975.
- *Foucault, Michel, *Arqueología del Saber*, S XXI, Madrid, 1983.
- *Foucault, Michel, *Las Palabras y las Cosas*, S XXI, Madrid, 1984.
- *Foucault, Michel: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, selección e introducción de Miguel Morey, Alianza, Madrid, 1981.
- *Foucault, Michel: *El Orden del Discurso*, La Piqueta, Madrid, 1996.
- *Foucault, Michel: *La Naturaleza Humana. Justicia versus Poder*. Debate con Chomsky. Ed.Katz, B.A.2006.
- *García Moriyón, Félix: *Algunas falacias profundamente arraigadas, en la enseñanza de la Filosofía*, en *Diálogo Filosófico*. nº 12. (Madrid, 1988).
- *García Moriyón, Félix: *La enseñanza de la Filosofía: algunos problemas que deben ser resueltos*, en *Paideia*, nro. 9-10 (Madrid, octubre-diciembre 1990)
- *García Moriyón, Félix: *Pregunto, dialogo, aprendo: cómo hacer filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2006
- *Guattari, Félix: *Caosmosis*, Manantial, Buenos Aires, 1996.
- *Kohan, W.: *Infancia, entre educación y Filosofía*, Ed. Laertes, Barcelona, 2004.
- *Lipman, M.; Sharp, A.; Oscanyan, F.: *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre, 1990.
- *Lipman, M.: *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ed. De la Torre, 1997.
- *Lyotard, J-Francois : *¿Porqué Filosofar?*, Ed. Paidós, Barcelona, 1989.

- *Lyotard, J-Francois : *La Posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa, Barcelona, 1990.
- *Lyotard, J-Francois: *La Condición Posmoderna*. Cátedra, Madrid, 1984.
- *Morin, Edgar: *Introducción al pensamiento Complejo*. Gedisa, Barcelona, 1997.
- *Morin, Edgar: *La Complexité Humaine*. Flammarion, Paris, 1994.
- *Morin, Edgar : *La cabeza bien puesta*, Nueva Visión, B.A., 2000.
- *Morin, Edgar : *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*, Nueva Visión, B.A.,2002.
- *Onfray, Michel: *La Comunidad Filosófica, manifiesto por una universidad popular*. Gedisa, Barcelona, 2007.
- *Pettier, Jean-Charles: *Filosofar: enseñar y aprender*, Ed. Popular, Madrid, 2007
- *Russell, Bertrand : *Ensayos sobre educación*. Ed. Austral, Espasa Calpe, 1980.
- *Sarbach Ferriol, José Alejandro: *Filosofar con jóvenes. Orientaciones para un encuentro creativo entre el pensamiento adolescente y la filosofía*. Ediciones Lulu.com, en papel o digital, 2007, Madrid.
- *Schujman, Gustavo (coordinador); Cano, Virginia; Gonzalez Ríos, José; Ruiz Silva, Alexander; Schujman, Gustavo; Soares, Lucas; Thisted, Marcos A.: *Filosofía: temas fundamentales y aportes para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, 2007