

## FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: a la busca de nuevos sentidos.

Walter O. Kohan\*

**RESUMEN:** El presente trabajo explora posibles sentidos para una filosofía de la educación. En su dimensión de *filosofar en la educación*, se proponen cinco sentidos básicos: a) poner en cuestión ideas, prácticas y valores existentes; b) reconocer, comprender y evaluar, de forma lógica, presupuestos e implicaciones de ideas, prácticas y valores; c) pensar con y contra una historia de filosofías de la educación; d) resistir con coraje las imposiciones de saberes, prácticas y valores; e) generar condiciones para la irrupción de lo nuevo. Se definen y trabajan estos sentidos en particular a la luz de la situación actual en América Latina.

**ABSTRACT:** This paper explores possible senses for a philosophy of education. In its dimension of philosophizing in education, five basic senses are proposed: a) to put into question existing ideas, practices and values; b) to acknowledge, understand and evaluate, logically, assumptions and implications of such ideas, practices and values; c) to think with and against a history of philosophies of education; d) to resist with courage impositions of ideas, practices and values; e) to create conditions for the new to emerge. These senses are defined and developed taking into account the present situation, particularly in Latin America.

La filosofía de la educación ocupa un lugar paradójico en el campo de los saberes. Diversas producciones teóricas - de filósofos y pedagogos

---

\* Professor do Departamento de Teoria e Fundamentos da Universidade de Brasília.

- convergen en señalar este carácter problemático.<sup>1</sup> Siendo un área temática propia de la filosofía, resulta un espacio en general poco disputado entre los filósofos, como si la educación no estuviera entre las grandes preocupaciones filosóficas de nuestro tiempo. Por el contrario, suelen ser pedagogos quienes llevan a cabo investigaciones y publicaciones en el área y, más aún, quienes ofrecen la disciplina en universidades e institutos de formación. Por lo menos en la inmensa mayoría de las universidades de América Latina, filosofía de la educación, como disciplina, ya no pertenece a los Departamentos o Facultades de Filosofía sino a los de Ciencias de la Educación o Pedagogía. En filosofía *de* la educación, el “de” ha pasado de indicar materia y tema, aplicación de la filosofía, a señalar pertenencia a la educación. En los Congresos de Filosofía no suele siquiera conformarse un área de la materia. Con reticencias, algunas veces los filósofos admiten discutir cuestiones de didáctica de la filosofía.<sup>2</sup>

Tratándose de un área de la filosofía, toda concepción de la filosofía de la educación supone una concepción previa de la filosofía, una respuesta a la pregunta *¿qué es la filosofía?* Al menos después de Nietzsche, la filosofía ha dejado aquel lugar de privilegio, por el que se presentaba altaneramente como una ontología o metafísica general de los otros saberes: la filosofía ya no puede sostenerse como saber universal porque la propia región del pensamiento ha estallado, en el sentido de que ya no

<sup>1</sup> Véase, por ejemplo, los trabajos incluidos en el capítulo Uno de las Actas del Coloquio celebrado en Dijon en 1993 en homenaje a O. Rebouil: “Étrangeté et précarité d’une discipline nécessaire”. In: HANNOUN, H. - DROUIN-HANS, A.-M. (eds.), 1994, p. 15-60. Véase, también, CERVERA SPINOZA, A. 1982; COLOM, A.- MÉLICH, J.-C., 1994, y CULLEN, C., 1997.

<sup>2</sup> Ciertamente, esta lectura pretende trazar grandes rasgos de una situación y no una descripción exhaustiva y absoluta. Un ejemplo de una fuerte señal contraria está en el próximo XX Congreso Internacional de Filosofía, organizado por la Federación Internacional de Sociedades Filosóficas en la Universidad de Boston, Estados Unidos, bajo el título “Paideia. La filosofía en la educación de la humanidad”, a celebrarse en agosto de 1998. Por vez primera uno de tales Congresos Internacionales de Filosofía recoge la cuestión educativa, que como la carta del Comité Organizador atestigua “ha sido central a todas las tradiciones filosóficas del mundo y es también crucial en las luchas para civilizar las interacciones que hoy están creando una sociedad mundial conectada por viajes, economía e información.” (XX WORLD CONGRESS OF PHILOSOPHY, Boston: American Organizing Comitee, 1998, p. 1)

presenta puntos fijos para instalarse o para andar y construir un sistema unitario, se trata más bien de una región de grietas y fisuras (DESANTI, J.-T., 1996, p. 44). Es lo que ocurre con problemas como la verdad, el sujeto, la razón. No hay allí espacio para la Filosofía – así escrita, con mayúscula, universalizante y unificante – pero sí para filosofías en estrecha colaboración con otros saberes pedagógicos, como la historia, la psicología y la sociología. (SEVERINO, A. J., 1996, p. 68). Ciertamente, la filosofía piensa más allá de los límites de los otros saberes pero eso no significa pensar “por fuera y por encima” de ellos (FOLLARI. R., 1996, p. 72) sino en una relación de ida y vuelta. Dentro de esa relación, resulta indispensable especificar lo propio de la filosofía en el campo de la pedagogía, tanto en su concepto o definición cuanto en la demarcación de sus funciones y finalidades.

Actualmente, podríamos distinguir en lo que hace a las vocaciones de la filosofía, cuatro grandes líneas o tendencias: al decir del filósofo español, radicado en México, A. Sánchez Vázquez: una primera línea de vocación desinteresada por las consecuencias y responsabilidades de su filosofar, una segunda línea interesada en conservar el mundo como está, una tercera línea interesada en transformar el mundo existente, y una cuarta línea de vocación interesada en negar el fundamento y la legitimación de la emancipación misma. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A., 1997, p. 331) En un mundo como el actual, donde el mercado pretende imponerse en todos los campos, y en un contexto como el nuestro, plagado de injusticias, sinsentidos y disparates, postulamos una filosofía que no permanezca indiferente. Más aun, creemos que en verdad en ningún caso podría ser indiferente, dado el valor afirmativo de confirmación que tienen, a su pesar, las asepcias y omisiones. Se trata, de asumir una transformación que de todos modos acontecerá para pensar, a partir de esa asunción, sus posibles sentidos. Propondremos, entonces, una filosofía interesada en transformar el mundo existente, para pensar de forma explícita y declarada las contribuciones del filosofar a una realidad que pide transformaciones a los gritos. No lo haremos para establecer un límite infranqueable o un punto fijo inmutable desde donde establecer el sentido único de esa transformación. La filosofía no sabe de esos puntos absolutas y límites

fijos ni siquiera – o mejor, menos aún – en relación con sus “qué” y sus “para qué”. Precisamente, tal vez una de las pocas características específicas de la filosofía sea esa falta de límites exactos y claros (CERVERA ESPINOSA, A – SAEZ CARRERAS, J., 1982, p. 212) que las propias memorias de la filosofía atestiguan. Así, en este trabajo no intentaremos acabar una cuestión controvertida y problemática proponiendo una presunta manera de resolverla o superarla. Antes bien, procuraremos pensar ese campo y esas funciones propias desde una posición comprometida con abrir espacios para pensar posibles transformaciones de un estado de estado de cosas inquietante.

Ciertamente concordamos con la idea de que ya no es posible construir una filosofía como sistema unitario de pensamiento, como campo acabado de comprensión de lo real. Por ello, nos importa recuperar la vieja distinción entre filosofía y filosofar. Lo hacemos no para suponer una delicada dicotomía entre producto y proceso, pues las relaciones son más complejas y mutuamente condicionantes sin que puedan darse el uno sin el otro, sino para distinguir entre la filosofía como un conjunto de propuestas, como “concepción de mundo que se expresa en su nivel más elaborado, lógicamente consistente y coherente” (SAVIANI, D., 1990, p. 7) y la filosofía como práctica reflexiva, como actividad filosofante, como filosofar.

En este trabajo, procuraremos enfatizar la importancia y el sentido de pensar la filosofía en una dimensión de práctica filosofante transformadora *de, en y a través de* la educación.<sup>3</sup> El campo de la educación es un campo de lucha de demandas encontradas. Por una parte, al menos en América Latina, sufre los reclamos de eficiencia y productividad, de modernización (entendida, casi siempre, como una tecnologización acelerada) y de adecuación al “nuevo orden” mundial imperante. Es el discurso que se abate actualmente sobre las instituciones educativas y, al compás de las reformas impulsadas por organismos internacionales, procura “optimizar” y “racionalizar” los presupuestos

<sup>3</sup> Aunque entenderemos el sentido denotado por cada una de estas proposiciones de manera diferente, la distinción pertenece a M. Lipman. Véase, por ejemplo, *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991, p. 264.

educativos de los Estados nacionales. Por otra parte, en América Latina – y no sólo aquí –, las instituciones educativas son vistas como instrumentos de cambio con la mira en un orden social más justo. La educación recibe reclamos para promover una racionalidad que piense los fines de esta sociedad inexcusablemente injusta, y no para afirmar, como es norma, una racionalidad meramente técnica o instrumental. En este contexto de demandas encontradas, nos importa recrear posibles sentidos para un filosofar comprometido con la problematización de los principios y fines que mueven las prácticas y saberes pedagógicos; esto es, nos preocupa insertar el filosofar como una fuerza que coadyuve a la transformación “para mejor” de nuestra realidad educativa.

A la vez, este planteo procura echar alguna luz sobre el estado de la cuestión con relación a la naturaleza y funciones de la filosofía de la educación. Defendemos la tesis de que no es posible encontrar claridad en tal cuestión si no pensamos con claridad la propia filosofía, sus *qué*, sus *para qué*. Sin pretensiones de agotar el tema, pretendemos delinear posibles caminos de un recorrido propio en el campo de los saberes pedagógicos. La construcción propuesta buscará pensar la especificidad de una filosofía practicada, vivida, ejercida desde, en y hacia el campo de la educación, procurando vislumbrar sentidos transformadores de nuestras prácticas. Para ello, nos alimentaremos de diversas contribuciones recientes en el área.

## **I. Filosofía de la educación y filosofar en la educación.**

Si pretendemos echar alguna luz sobre el campo de la filosofía de la educación, podemos comenzar por constatar lo que efectivamente se practica en el área.

Dado que, al menos entre nosotros, la filosofía de la educación es, sobre todo, una práctica de enseñar algo a alguien, veamos que nos dice esa práctica de enseñanza. En un texto ya clásico entre los filósofos de la educación latinoamericanos, D. Saviani propone una distinción

fundante para su comprensión y problematización. Analizando los cursos de filosofía de la educación en Brasil, Saviani sugiere tres líneas paradigmáticas que asumen esos cursos, tres maneras básicas de enseñar la materia.<sup>4</sup>

Una primera posibilidad consiste en afiliarse a una corriente filosófica ya constituida con relación a la educación y enfocar la materia desde esta lente. En este caso se enseña, por ejemplo, una filosofía de la educación marxista, existencialista, analítica, tomista, pragmatista. Las corrientes escogidas son diversas pero el punto común en todas las variantes de esta alternativa es el posicionamiento del profesor desde una filosofía de la educación. Esto significa la aceptación de una concepción particular, histórica o contemporánea, de la educación y sus fines, para “enseñar” esa concepción a los alumnos.

Una segunda posibilidad reside en asumir una postura ecléctica. Según esta línea, enseñar filosofía de la educación supone no filiarse a una corriente en particular sino tener en cuenta todas las corrientes posibles, al menos un número significativo de ellas. El profesor, en este caso, se sitúa fuera de todas estas posturas. Es una suerte de narrador “desinteresado” que yuxtapone las diversas corrientes y ofrece una visión externa de ellas. Puede hacer esto diacrónicamente, mostrando diversas filosofías de la educación a través de la historia o puede hacerlo sincrónicamente, ofreciendo las principales corrientes de la filosofía de la educación contemporánea. Este caso no es substancialmente diferente al primero en cuanto a la relación que establece con la materia y la posición que afirma el docente: en ambos casos su función es “pasar” una materia externa a sus alumnos. Lo específico de este segundo caso, es que se trata de una materia plural, no ya singular.

Existe una tercera posibilidad consistente en organizar programas monográficos, organizados alrededor de un tema o de una pregunta, desarrollados en forma de seminarios. Todos los intentos de este tipo son

---

<sup>4</sup> SAVIANI, D., Função do ensino da Filosofia da Educação e a História da Educação. *Reflexão*, São Paulo, PUCC, a. IV, n. 14, mayo/agosto 1979, p. 5-13. Publicado luego como capítulo III in: SAVIANI, D., 1980, p. 39-50.

calificados como “tentativas inconsistentes y frustrantes” (SAVIANI, D. 1980, p. 43). Si bien Saviani no especifica esta crítica ni da ejemplos para entender mejor de qué tentativas se trata, sostiene que las tres alternativas comparten un mismo defecto en su abordaje: por una parte, colocan el énfasis en la palabra filosofía, y la educación aparece como un apéndice, una mera consecuencia. Por otra parte, la filosofía se muestra como algo ya constituido, algo externo al sujeto, profesor o alumno de filosofía de la educación.

Frente a este cuadro de situación, Saviani propone concentrar nuestra atención en la problemática educacional y desatar ante ella una *actitud* filosófica. En efecto, es preciso desarrollar un proceso de reflexión sobre los problemas educacionales de nuestro tiempo. Ese proceso no puede no desarrollarse desde dentro de la filosofía y la educación. La filosofía no debe ser considerada una cosa acabada y externa sino una actitud metódica del profesor-educador que enfrenta reflexiva y críticamente esa realidad educacional de la que forma parte.

La pintura de Saviani puede ser más o menos exacta y detallada en su argumentación. Puede discutirse si su enumeración es exhaustiva y aun si el cuadro de situación responde fielmente a esa descripción casi caricaturesca. Con todo, nos importa rescatarla porque, a casi 20 años de ser escrita, aún presenta algunos puntos claves en relación con nuestra área.

En primer lugar, Saviani sienta posición frente a una cuestión de larga discusión entre los filósofos: es imposible enseñar la filosofía como algo acabado y externo a quien la enseña; resulta ilusorio enseñar la filosofía fuera de una práctica filosofante. Enseñar la filosofía llama y exige no sólo la presencia de la filosofía sino, al mismo tiempo, la actividad de filosofar.

A la vez, este señalamiento echa alguna luz sobre otra vieja distinción acuñada en el mundo de la filosofía. Si vale afirmar que no se puede enseñar filosofía sin practicarla, entonces cabe afirmar que no se puede ser profesor de filosofía sin ser filósofo, sin al menos vivir desde dentro la filosofía. La distinción entre un supuesto creador de filosofía y

un hipotético transmisor de esa filosofía creada por otro se derrumba sencillamente porque la filosofía no se puede transmitir como lista y terminada. Se la asume como práctica reflexiva o se la ignora, se la vive como actitud problematizadora o se la desconsidera. Pretender enseñar una filosofía como quien transmite un conjunto de pensamientos sería ir contra la propia existencia del pensar filosófico que exige problematización, reflexión, interioridad. Pretender transmitir una filosofía desde fuera es no reconocerla propiamente. Así la mutua implicación entre la filosofía y el filosofar es también la mutua implicación entre el profesor de filosofía y el filósofo. No se puede dar lo uno sin lo otro. El profesor de filosofía que no filosofa practica otra cosa. Puede tratarse de una actividad muy interesante, placentera y provechosa, aun propedéutica, según algunos. Pero no es filosofía en sentido estricto. Entonces, el desprecio y descrédito de la filosofía en nuestras escuelas e universidades responde en parte a un malentendido. No es la experiencia viva de la filosofía lo que se rechaza sino una práctica donde ella es presentada como un conjunto de contenidos, generalmente abstractos y lejanos, que el profesor transmite a sus alumnos.

En este sentido, para la filosofía de la educación vale lo mismo que para cualquier otra “filosofía de”: enseñarla es ponerla en juego, activarla, vivirla. Producirla significa, en primer lugar, promover un movimiento reflexivo, problematizador de la realidad educativa contemporánea. Este es el sentido primero de una filosofía *de* la educación: una filosofía situada social e históricamente mirando de frente a una educación con esas mismas notas. No podemos proyectar una filosofía de la educación de espaldas, ajena, a nuestra realidad educativa. Pero tampoco podemos hacerlo fuera de ella. La filosofía de la educación no sólo no puede situarse fuera del campo de la filosofía, tampoco puede practicarse fuera del campo de la educación. De esta manera, toda filosofía de la educación que se precie de tal se afirma como filosofía *en* la educación.

De acuerdo con estos conceptos, proponemos categorizar la filosofía de la educación como una práctica teórica (CARR, W., 1996, p.

49-102), denominación que intenta superar la dicotomía con la que suele concebirse la relación entre esos dos términos. Por una parte, la filosofía de la educación es una *práctica* en la medida en que esa actividad señalada como filosofar, el vivir o practicar la filosofía, y no un conjunto de teorías y pensamientos, es lo que la constituye más propiamente. Al mismo tiempo, es una práctica *teórica* en tanto esa práctica está sustentada en fundamentos teóricos que legitiman ese desarrollo y que contribuyen a realizar sus funciones y finalidades. Como ha sugerido Foucault (1994, p. 178-182), toda práctica está ya de algún modo informada de teoría, lo reconozca o no quien la lleva a cabo. Teoría y práctica se informan, guían y transforman mutuamente.

De acuerdo con las distinciones propuestas, entender la filosofía de la educación como práctica teórica significa que:

a. La filosofía se produce o recrea en el mismo contexto en el que se la enseña y el profesor de filosofía de la educación es a la vez un filósofo en y de la educación. Los alumnos son interlocutores de esa práctica filosofante. El filosofar en situación educativa es un proceso colectivo de interpelar, en sus fundamentos, una realidad de referencia. Esta caracterización sugiere una marca negativa y otra positiva en relación con los sujetos del filosofar: alumnos y profesores no son ratas del laboratorio de los filósofos de la educación: son tales filósofos de la educación.

b. En algún sentido, la práctica determina el valor de una teoría, en tanto “la teoría sólo adquiere su valor educativo cuando puede corregirse, perfeccionarse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas.” (CARR, W., 1996, p. 60). Sin embargo, la relación no es unilateral en tanto que la práctica debe su valor educativo al modo en el que puede evaluarse, corregirse y mejorarse a la luz de la reflexión teórica desarrollada a partir de ella. En este sentido, la teoría también contribuye a definir el valor de una práctica. El filosofar, como práctica educativa, determina el valor de las producciones teóricas (filosóficas y pedagógicas)

en educación. A la vez, debe su valor educativo al modo en que es capaz de expandirse a la luz de esas mismas producciones.

De las afirmaciones precedentes, puede concluirse que el valor de una filosofía de la educación estriba, en buena parte, en la medida que pueda efectivarse como una práctica (filosófica y educativa) teórica (con base en la filosofía y en la pedagogía). Así, la educación deja de ser objeto externo e inerte de la teorización filosófica y se vuelve realidad que origina, alimenta y ofrece sentidos a las prácticas y las teorías filosóficas y la filosofía deja de ser producto ajeno y externo a la realidad del educador para tornarse práctica y producción de pensamientos que cuestionan las prácticas educativas y la propia pedagogía.

## **II. El campo propio del filosofar en la educación.**

Si bien la inmensa mayoría de quienes producen filosofía de la educación en estos tiempos estaría de acuerdo en elogiar la reputación del filosofar, en verdad, se trataría de un acuerdo abstracto en la medida en que no definamos con precisión qué entendemos por filosofar en la educación.

Más aún, después del predominio del lenguaje como uno de los temas privilegiados de la reflexión filosófica y académica en general, se ha producido un efecto paradójico: algunas palabras se han vuelto tan repetidas por discursos tan diferentes, a veces contrapuestos, que casi se han vaciado de sentido. Es el caso de la propia palabra filosofar, opuesta a filosofía, o de palabras como crítico, creativo, radical, reflexivo para calificar la práctica o el pensamiento filosóficos. Son reivindicadas por concepciones tan diferentes de la filosofía, se han vuelto moneda tan corriente a la hora de definir la filosofía, que ya poco dicen. Procuraremos evitar estas palabras comodines y desplegar en conceptos el sentido del filosofar.

De acuerdo con aquella vocación interesada en transformar la realidad educativa, a la vez que conscientes de que estamos frente a una

cuestión filosófica y, por tanto, problemática, controvertida y, en cierto sentido, inasible, construiremos y defenderemos una propuesta al respecto. Consideramos que filosofar en la educación significa poner en juego un conjunto de prácticas, las más significativas de las cuales son:

a) Poner en cuestión ideas, prácticas y valores no considerando nada de lo real como obvio, normal o natural sino como problemático.

En cierto sentido, no estamos proponiendo ninguna novedad. Poner en cuestión es “la aspiración secreta de la pasión filosófica” (VON ZUBEN, 1990, p. 14). Desde distintas vertientes, a través de toda su historia, la filosofía ha afirmado el valor del poner en cuestión. Ahora bien, no se trata de un cuestionar por sí mismo o de cualquier manera ni con ninguna finalidad. Estamos proponiendo una actividad metódica y rigurosa de “cuestionar los escenarios, las estructuras categoriales, los presupuestos comúnmente aceptados sin examen” (ALVES, R., 1995, p. 99), que permita ver el carácter problemático de aquello que es visto como un no problema. En este sentido, filosofar significa volver más compleja nuestra comprensión del mundo existente, volverla problema; no en el sentido superficial de complicar las cosas sino de mostrar el carácter contingente, arbitrario y violento del actual estado de cosas.

Para poner los mundos humanos en cuestión es preciso reconocer que esos mundos no son espacios determinados, lógicos y apacibles sino el producto de una historia compleja de luchas que ha dado lugar a una situación provisoria, que nunca está garantizada ni es inmodificable. Por ello se dice que el filosofar es la actividad de “morder la realidad” (JAPIASSU, M., 1997, P. 103) o que su vocación es iconoclasta, porque lejos de edificar, reconfortar o sacralizar procura la quiebra de ídolos (ALVES, R., 1995, p. 100). En última instancia, el sentimiento que funda ese filosofar es una cierta molestia o perturbación en nuestra percepción del estado de las cosas (CERLETTI, A. – KOHAN, W., 1996, p. 69).

Este poner en cuestión sostiene, contrariamente a lo que afirman los pregoneros de la aceptación y el conformismo, que el mundo siempre

puede ser de manera diferente de la que es actualmente, por más desigual que parezcan las fuerzas y por más firme que se presente el estado de cosas dominante. He ahí uno de los rasgos afirmativos de la puesta en cuestión filosófica. En primer lugar, entonces, filosofar supone reconocer ese carácter arbitrario del mundo existente.

A la vez, esta práctica inquieta de poner en cuestión implica siempre una transformación, en al menos dos sentidos: a) en tanto vuelve imposible seguir pensando como se pensaba y b) en tanto muestra a la propia transformación del estado de cosas como algo difícil pero al mismo tiempo urgente y posible (FOUCAULT, M. 1994, p. 181). Ya desde esta primera instancia, el filosofar se presenta como práctica que no puede no ser transformadora en tanto cultiva un pensar que transforma los modos habituales de pensar el mundo existente y propicia ulteriores transformaciones.

De un modo más específico, en situación educativa, el filosofar se propone romper las apariencias de transparencias que recubren ese universo educativo. En cierta medida, esta tarea tiene que ver con los distintos saberes constituidos en torno de la educación. Por ello, filosofar en la educación comporta moverse no por encima de esos saberes sino a partir y dentro de ellos para identificar su estatus y evaluar su validez y condiciones de pertinencia (AVANZINI, G., 1994, p. 15), para identificar la unidimensionalidad de positivismos o criticismos (WEISS, E., 1996, p. 64), para establecer sus límites (JAPIASSU, H., 1997, p. 110), para hacer, por fin, “preguntas embarazosas acerca de las ilusiones y las ideologías de la educación” (ALVES, R., 1995, p. 102).

A la vez, el filosofar en la educación se dirige también a las propias prácticas educativas para poner en cuestión los valores y “las razones de educar” allí presentes (CULLEN, C., 1997, p. 22), esto es, para echar un signo de interrogación sobre las finalidades últimas de los procesos educativos. De un modo más general, filosofar en la educación reconoce uno de sus sentidos en mantener abierto y en cuestión el tema del valor y el sentido de lo que hacemos cuando educamos y nos educamos y sobre la propia educación, un mantenerla en cuestión que siembre la inquietud,

la sensibilidad y la atención (LARROSA, J., 1994, p. 80).

Vamos a un ejemplo. Vivimos una época tecnocrática, de adoración al ídolo tecnológica. La educación no es una excepción. Específicamente, existe en América Latina una suerte de verdad de hecho que atraviesa las prácticas educativas institucionalizadas, tanto en escuelas como en universidades. Es la necesidad de incorporar a esas instituciones las “nuevas tecnologías”, en pocas palabras, computación e inglés en las escuelas, enseñanza e investigación virtuales en las universidades. Vamos a las escuelas. Allí, el problema de la modernización de la escuela o su adecuación a estos tiempos se presenta como la necesidad de actualización de medios e instrumentos que la escuela utiliza: libros didácticos con menos palabras y más imágenes, clases con menos tizas y más data show, investigaciones en bibliotecas virtuales vía internet, en fin, inglés como disciplina obligatoria, cuanto más temprano mejor.

Lo llamativo en este discurso es la ausencia de explicitación y mucho menos de discusión en relación con los fines y valores que promueve esa tan mentada actualización. Parecería que la profunda crisis de los sistemas educativos podría resolverse con medidas meramente técnicas. Como si esas medidas fueran autónomas y autosuficientes, se admite el debate sobre diferentes medios para llevar a cabo la actualización, o sobre estrategias y condiciones de implementación pero no sobre los fines o sentidos de la misma. De esa manera, las escuelas “saben” que tienen que actualizarse, pero no saben para qué y por qué necesitan hacerlo; se “entretienen” en buscar la “mejor” manera de hacerlo aunque no perciban con vistas a qué lo hacen.

Entiéndase bien, no estamos negando la necesidad de una actualización tecnológica; no podríamos no reconocer la importancia de ampliar el acceso a los nuevos avances tecnológicos y los beneficios que eventualmente esos avances pueden traer para nuestras escuelas. Estamos poniendo en cuestión la soberanía de los saberes tecnológicos para pensarse a sí mismos y la necesidad de pensar desde otra lógica que la tecnológica sus presupuestos e implicaciones en las prácticas educativas. Estamos cuestionando cómo esos avances se presentan por sí solos como

solución frente a problemas que no son tecnológicos sino políticos, pedagógicos y filosóficos. Nos preocupa la significativa ausencia de una reflexión problematizadora sobre el sentido de esos avances y los cambios que imponen en términos de prácticas, ideas y valores.

En otras palabras, la pregunta que nos importa hacer no es tanto “tecnología, ¿sí o no?” sino “¿por qué y para qué tecnología?”. Antes de preguntarnos “inglés, ¿sí o no?” preguntemos “¿por qué y para qué inglés?” y también “¿por qué no esperanto?” o “¿por qué no guaraní o tzotzil?”. Preguntemos cuáles son los presupuestos en términos de concepciones de ser humano que se afirman en la práctica de comunicación virtual, cuáles son las implicancias de esas mismas prácticas en términos de las relaciones comunicativas que afirman; consideremos qué valores se afirman con las nuevas formas de “tecnología educativa”, qué tipo de persona y qué tipo de relaciones interpersonales entre alumnos y profesores esas tecnologías contribuyen a constituir.

No se trata de negar la tecnología sino de pensarla. Nos importa mantener la interrogación abierta sobre su sentido y el uso que hacemos de ella, sobre los fines y valores que afirmamos al practicarla, sobre sus implicaciones en términos de los sujetos que contribuye a conformar. Procuramos abrir la tecnología a una serie de preguntas que ella misma no se formula.

El caso de la tecnología es simplemente un ejemplo. De un modo más general, filosofar en la educación propone pensar, de forma abierta, interrogativa y problematizadora los saberes, valores y prácticas que, como el discurso tecnológico, atraviesan nuestras experiencias educativas.

b) Reconocer, comprender y evaluar, de forma lógica, los presupuestos e implicaciones de valores, saberes y prácticas dominantes.

La puesta en cuestión filosófica produce una grieta en el orden de cosas imperantes. Al mismo tiempo, inicia un desarrollo que no implica la producción de un saber específico, pero que tampoco se agota en la mera puesta en cuestión. El filosofar llama a pensar, en su complejidad,

las actuales contingencias y violencias, lo que comporta analizar cuidadosamente los valores, las ideas y las prácticas dominantes, procurando reconocer, entender y valorar sus presupuestos e implicaciones. Una vez producida la interrogación, el filosofar se esfuerza por pensar lo que esas preguntas han abierto, en echar algún tipo de luz que permita entenderlas en sus diversas posibilidades y posicionarse frente a ellas del modo más autónomo posible. En la práctica filosófica, es preciso entender las ideas y valores que “explican” y “dirigen” los estados de cosas vigentes, aquellos conceptos que se vuelven “comunes”, “normales” a la hora de entender nuestras prácticas (LUCKESI, C. C., 1990, p. 42). Desde esta proyección, filosofar también significa pensar los resortes y puntos de apoyo del mundo presente, pensar sus agujeros negros, lo que no se sugiere, no se debe, o no se puede pensar, lo impensable (CARRIZALES RETAMOZA, C., (1992, p. 159).

Ahora bien, ¿cómo pensar lo que no se puede aparentemente pensar? Con la lógica, el instrumento - como señala su etimología - del pensar filosófico. Filosofar con la lógica significa que el pensar pueda justificar sus propios caminos, siendo estos caminos de la lógica de carácter filosófico, por consiguiente, diversos, problemáticos y controvertibles. Así, pensar lo impensable supone pensar lógicamente, en el sentido de poner en juego un modo inteligible y fundado de practicar ese pensar. En esta medida, el filosofar no puede ser ilógico o confuso; precisa, por el contrario, reconocer, entender y dimensionar criterios y principios lógicos como la ambigüedad y la ambivalencia, la consistencia y la contradicción, la identidad y la exclusión, lo uno y lo múltiple, lo mismo y lo otro. Al mismo tiempo, el pensar filosófico precisa pensar su historia, esto es, requiere reconocer, comprender y evaluar concepciones logocéntricas o unidimensionales del pensar que han predominado en esa historia silenciando todo lo que no fuera sintónico con una razón abstracta; precisa, también, pensar los valores que sus prácticas de pensamiento afirman. En esta medida, pensar lo impensable es también re-pensar la lógica dominante desde lógicas problematizadoras, comporta pensar filosóficamente el pensar, sus medios y su historia.

En alguna medida, la filosofía no crea sus cuestiones, sino que ofrece una lógica a las cuestiones del mundo. Esto es, los valores, saberes, prácticas, ideas, conceptos, verdades, fines que la filosofía piensa no emanan de la propia filosofía sino del mundo existente. La filosofía los ordena de cierta manera, los re-configura, los traduce a otros códigos y otras categorías, los muestra de otras formas. En esta dimensión, el filosofar comporta colocar de manera más compleja las cuestiones del mundo, recategorizándolas o mostrando como problema lo que no es visto como problema y como pensable lo que no es pensado.

Ahora bien, en otra medida, filosofar es también poner en cuestión la propia región del pensamiento, el cómo se piensa en el mundo y aun - mal que le pese a muchos filósofos - el cómo se piensa en la filosofía, en tanto práctica de ese mismo mundo. La filosofía tiene la rara posibilidad de constituir su propio pensar en problema filosófico: la lógica no es una ciencia, es una filosofía; desde su propia etimología griega (*organon*), la lógica es al filosofar como el instrumento al músico, siendo la filosofía una música permanentemente preocupada en gestar, afinar y eventualmente alterar sus propios instrumentos.

De modo que, en esta segunda dimensión, filosofar es también pensar cómo pensamos. Ciertamente, la filosofía comparte el campo del pensar con otros saberes como la psicología, la neuro-biología o la propia pedagogía, pero la filosofía no procura tanto conocer esa región a través de un saber positivo cuanto hacer de él: i.) espacio de puesta en cuestión de las formas de pensar imperantes, ii.) campo de reconocimiento, comprensión y evaluación de lo que presupone y afirma, iii) oportunidad de debate con las historias del pensar; iv) ámbito de resistencia contra la pretensión de imponer formas de pensar excluyentes y totalizantes y, a la vez, espacio de lucha contra los irracionalismos o intentos por obturar el pensamiento y con ello la propia filosofía; v) lugar de creación de formas alternativas de pensar a las dominantes.

Vamos a dar un ejemplo de la filosofía y de la educación. Es llamativo el modo en el que se ha obturado el pensamiento cuando se trata de algunos fenómenos, a los que se sitúa como lugares del "horror",

de la “no razón”, como no lugares del pensamiento. Es el caso del nazismo o, entre nosotros, de las dictaduras militares en América Latina. Desde sectores “progresistas”, el exterminio masivo de judíos en los años 40 o la desaparición y tortura sistemática de “subversivos” entre nosotros en los 70 y 80 suelen calificarse como lo irracional, lo bárbaro, lo no humano. Nada más antifilosófico, en tanto al colocar esos acontecimientos fuera del ámbito de la razón o de lo humano obturamos el pensamiento sobre ellos. Así, ¿cómo podremos entender lo que se descalifica y no se piensa? ¿Cómo no repetir lo que se niega sin reflexión? ¿Cómo entender las complejas relaciones entre la aniquilación del otro y lo humano si situamos a aquella en el ámbito de la no razón (por tanto de lo no humano)? Desde un punto de vista de psicología social, puede ser comprensible ese rechazo, desde un punto de vista filosófico comporta la imposibilidad de pensar y revela, a la vez, una falencia: no existe fenómeno humano en el que no haya una dosis de pensamiento, una dosis de racionalidad, por más que sean un pensamiento y una racionalidad repudiables desde cierta concepción de lo humano.

Filósofos defensores del pensamiento, como Th. Adorno, han defendido aquella hipótesis. A este respecto son significativas algunas de sus intervenciones radiales en los años sesenta.<sup>5</sup> En una de ellas, *Educación después de Auschwitz*, parecen convergir dos Adornos. Después de afirmar que el imperativo “que Auschwitz no se repita es la primera exigencia de toda educación” (1995, p. 119), sorprendentemente sostiene que no es posible ni necesario justificar esa exigencia, porque habría en ella algo de monstruoso en virtud de la monstruosidad de la experiencia que se trata de evitar. Curioso argumento de uno de los fundadores de la teoría crítica. Nunca es monstruoso pensar y mucho menos pensar la monstruosidad. Porque el Holocausto judío, como nuestros Holocaustos recientes fueron acciones enteramente planificadas, esto es, con fines y medios pensados antes de ser ejecutados. De modo que necesitamos pensar ese pensamiento que dio lugar a nuestra siniestra historia si queremos entenderla y hacernos

---

<sup>5</sup> Publicadas en portugués como ADORNO, T. W., *Educação e emancipação*, trad. port., São Paulo: Paz e Terra, 1995.

cargo de ella como algo estrictamente humano, cierto que afirmando una dimensión de lo humano, en sus fines y valores, que rechazamos y resistimos.

Afortunadamente, el propio Adorno se encarga de desmentirse en esa misma conferencia. Explora las raíces psicológicas y sociológicas del holocausto, afirma la necesidad de conocer esos mecanismos y de resistirse al poder ciego de los colectivos, llama a comprenderlo como resultado de una formación y no de un estado de naturaleza, en fin, sugiere explícitamente el potencial esclarecedor del cuestionamiento que en tantas de sus obras llevó a cabo.

Con todo, es significativo pensar por qué ese no querer pensar Auschwitz. He aquí la hipótesis de Benasayag/Charlton (1992, p. 35-41): porque en Auschwitz la razón planificó la masacre, la ciencia la hizo posible y la democracia occidental no hizo nada para impedirla. En ese caso, la razón obtura el pensamiento cuando percibe un signo amenazador: pensar Auschwitz significaría pensar la razón que lo gestó y, de un modo más amplio, llevaría a cuestionar los dispositivos políticos que fueron al menos tranquilos espectadores de la masacre, posibilitaría también entender por qué la ciencia no dejó de “progresar” desde y con Auschwitz, como si no hubiera pasado nada, simplemente mudándose de país.

Lo mismo vale para nuestros Auschwitz, nuestras historias recientes de prácticas políticas de exterminio, tortura y desaparición de personas. A modo de ejemplo, pensemos en Argentina: ¿acaso la orden de eliminar a la subversión no vino del gobierno “democrático” encabezado por Luder, curiosamente candidato de uno de los partidos mayoritarios en el retorno de la “democracia” algunos años después? ¿acaso en su política económica la democracia que siguió a la dictadura no ha servido para una profundización, por otros medios, del proyecto neoliberal conservador iniciado por aquella? ¿acaso los países del centro no fueron al menos indiferentes frente al exterminio salvo que sus intereses se vieran directamente amenazados? ¿acaso no se han instalado sistemáticamente con el acuerdo de los dos partidos mayoritarios de la democracia sucesora dispositivos de perdón y olvido?

En este último sentido filosofar en la educación afirma el imperativo de pensar: “que no se obture el pensamiento, en ningún lugar, nunca”. Es buscar una manera de entender lo que a primera vista parece incomprensible, pero no lo es, una forma de clarificar lo que es visto como oscuro o confuso. Por ello, los ideales de la ilustración, el *sapere aude*, resultan un imperativo siempre vigente para la filosofía, una cierta manera de atreverse siempre a saber a través del pensar.

c) Pensar con y contra una historia de pensamiento.

Como práctica humana, toda filosofía de la educación tiene un carácter histórico, aun aquellas que afirman la naturalidad y ahistoricidad del fenómeno educativo. Históricos son, por ejemplo, los proyectos educacionales de Platón en *La República* o de Rousseau en el *Emilio*. Históricas son las filosofías kantiana y hegeliana de la educación. Históricas son las pretensiones ahistóricas de los filósofos analíticos de la educación en nuestro siglo. Histórica es también nuestra afirmación de la historicidad de toda filosofía de la educación. Así entendida, la historicidad es una condición de la filosofía de la educación. Que el filosofar en la educación tenga como condición la historicidad significa que su propia comprensión, sus métodos, sus problemas y preguntas, se construyen y varían de acuerdo con el contexto histórico de referencia.

Ahora bien, filosofar en la educación no sólo es una práctica histórica sino también una práctica con historia. En sus más diversas culturas, la humanidad ha practicado, producido, diferentes filosofías de la educación. De modo tal que la historicidad no sólo es condición de una filosofía de educación sino también su posibilidad de confrontarse con un camino semejante recorrido en otros tiempos y lugares. Ante esta posibilidad, como en el caso de otras áreas, un filosofar vuelto en y para la educación se empobrece cuando no mira su historia. Por cierto, necesitamos precisar el carácter y sentido de esta mirada. En términos de preguntas: ¿cómo y para qué precisa el filosofar en la educación mirar a su historia?

Es preciso aclarar que el camino no está exento de riesgos. Entre los filósofos de la educación contemporáneos, W. Carr (1996, p. 39-47) ha señalado dos movimientos pendulares paradigmáticos que suelen seguir las aproximaciones a la historia de la filosofía de la educación.

Uno de los extremos del péndulo traslada los autores del pasado de manera ahistórica a nuestra contemporaneidad, para hacerlos responder preguntas y problemas considerados relevantes en estos días. Así, grandes pensadores como Protágoras, Sócrates o Montaigne parecen ingenuos o inexpertos puestos a enfrentar otros problemas que los que ellos mismos se formularon en su tiempo. Fuera de su marco de significación y sentido, su papel se reduce al de meros asistentes de una “conversación” que no los tiene por interlocutores activos. De esta manera, señala Carr, los filósofos de la educación contemporáneos están impedidos de percibir la continuidad de sentido en una reflexión que tiene, al menos en Occidente, más de 25 siglos. A la vez, están imposibilitados de comprenderse a sí mismos en su devenir histórico y de explicar, por tanto, la especificidad de su surgimiento, de sus problemas, y de sus métodos.

El otro extremo del péndulo es alcanzado por aquellos filósofos de la educación que quedan presos de la historia y no consiguen desarrollar una reflexión viva, plena, de los problemas educacionales contemporáneos. En este caso, se reconoce la historicidad de la materia, pero esa historicidad adquiere una fuerza tal que inhibe la problematización filosófica de esa historia a la luz de los problemas actuales de la educación. Quienes conciben la filosofía de la educación como algo acabado, pleno, completo en su sola historia tampoco logran establecer una comunicación activa con los filósofos del pasado, no pueden filosofar con y contra ellos.

Entre estos dos extremos, se sitúa el difícil lugar del filósofo de la educación propuesto por Carr: no se trata de aprender y aplicar un conjunto de habilidades técnicas, ni de adherir a un paradigma ya establecido; tampoco, de adoptar un conjunto de reglas metodológicas. Ser un filósofo de la educación - en lo que hace a su historicidad - comporta aprender a dialogar y debatir con una tradición de investigación sobre los problemas educacionales. Carr extrema su postura al punto de hacer de

la filosofía de la educación y su historia la misma cosa. Por nuestra parte, no pretendemos llevar la relación tan lejos: se trata, simplemente, de evaluar si un filosofar en la educación empapado de su historia puede explorar sentidos de una forma más amplia y compleja que un filosofar ahistórico en la educación.

En otras palabras, ¿qué tipo de relación vamos a establecer al filosofar con nuestra historia de filosofías de la educación? Vamos a buscar en los textos del pasado una excusa para pensar que mutile el valor filosófico y educativo de esos textos a la vez que una legitimación intelectual para un pensar que en verdad no reconoce el valor de su historia? ¿Vamos a buscar verdades inmaculadas que luego pasaremos a nuestros alumnos, en el mejor de los casos adecuándolas o aplicándolas a un presente lejano? O, por último, ¿vamos a tratar de pensar a partir de, con y contra esos textos buscando en ellos las categorías que nos ayuden a desenvolver un pensar mejor en la realidad educativa de nuestro tiempo?

Por ello, la historicidad es una posibilidad de contingencias, peligros, riesgos. Pero también es una marca insustituible de un filosofar en la educación que se precie de tal. Tanto en el sentido de que no es posible un filosofar *a priori*, fuera de ciertas coordenadas espacio-temporales, cuanto en el de que no es aceptable desechar el ensanchamiento de posibilidades para el pensar que ofrece la historia de filosofías de la educación. Además de un valor filosófico, ese pensar con la historia de filosofías de la educación conlleva un valor pedagógico en tanto reconoce la historicidad como una dimensión constitutiva de las prácticas humanas.

Pueden percibirse, entonces, múltiples sentidos de esa búsqueda histórica hacia la historia: filosofar con y a través de la historia los problemas de la educación enriquece la propia práctica filosófica y pedagógica: la exploración de la puesta en cuestión se ensancha con los cuestionamientos del pasado, la lógica del pensar se alimenta de una historia de lógicas, el resistir las imposiciones se fortalece con viejas resistencias, en fin, las posibilidades de pensar alternativas se agigantan con las opciones del pasado.

d) Resistir con coraje y perseverancia las imposiciones de saberes, prácticas y valores.

¿Por qué, al fin resistir, si siempre han existido estado de cosas normales que afirman saberes, prácticas y valores? ¿Por qué resistir si disponer de reglas y principios de normalidad parece una condición inherente a todas las formas sociales dispuestas históricamente por los seres humanos? Porque entonces la universalidad de la normalidad llama a la universalidad de la filosofía. Porque si siempre ha existido lo normal y lo obvio, entonces siempre ha habido condiciones para filosofar. En esta dimensión, filosofar es buscar antídotos contra los dogmas que se pretende imponer como verdades (SAVATER, F., 1994, p. 1); es oponerse, a través del pensamiento a la brutal imposición de lo real, de allí el carácter fundamental de la tensión entre filosofía y realidad (HORKHEIMER, M., 1990, p. 276). Ahora bien, ese filosofar en tensión se recubre hoy de nuevos sentidos por las consecuencias de esa normalidad imperante y también por la forma en que son definidos los principios y criterios de normalidad.

Por una parte, a pesar de los impresionantes avances en la ciencia y la tecnología, el progreso no pasa cerca de la inmensa mayoría de los seres humanos de este planeta y la normalidad imperante en lo social – democracia representativa en lo político, capitalismo neoliberal en lo económico – está lejos de responder a las demandas sociales de justicia y equidad. Por otra parte, porque la normalidad que se ensaya imponer en la pretendida aldea global tiene más que nunca la pretensión de definir *todos* los espacios y todos los caminos: “el capitalismo es la única salida”, “seamos realistas, no hay otra alternativa al neoliberalismo”, se escucha una y otra vez. En este momento, constatamos que nunca antes las diversidades culturales, económicas y políticas fueron amenazadas y hostilizadas tan sistemáticamente por un modelo único y omniabarcador; los criterios de normalidad “nunca han sido tan indiferentes a la hora de modelar la ley, la religión, la norma social o las tradiciones culturales de los pueblos; ni tan flexibles ni tan dinámicos a la hora de hacerse con

todo lo que aparece.” (RAMOS, F., 1995, p. 130). Si no, que lo digan los Zapatistas en Chiapas o los Sin Tierra en Brasil. Los poderes centrales no están dispuestos a tolerar ni siquiera la autonomía cultural, muchos menos soportarían la autonomía económica o política. Lo que se percibe como una amenaza, es repelido con los mecanismos de siempre: cooptación, dilación y, por último, confrontación directa, represión.

Podría cuestionarse qué relación guarda todo esto con el filosofar en la educación. Es que, en este marco, el propio pensar está amenazado. Resistir es una condición de sobrevivencia no sólo para las diferentes formas culturales, económicas y políticas sino también para un pensar que se precie de determinarse a sí mismo con autonomía de los poderes culturales, económicos y políticos hegemónicos. De esta manera, hacer de la resistencia una práctica educativa es una forma de respuesta del filosofar ante una lógica totalizante y excluyente que pretende imponer cierres en la propia región del pensamiento. Es impedir que la tarea del educador sea ciega y fatalmente manipulable (CERVERA ESPINOSA, A., 1982, p. 22). En esta medida, la práctica del filosofar ha sido descrita como un proyecto por romper las clausuras a nivel del pensamiento (CASTORIADIS, C., 1993).

Así, la normalidad imperante en el capitalismo de fin de milenio, totalitaria y excluyente, torna más significativa la dimensión de resistencia afirmada por el filosofar y la vuelve un imperativo en defensa de la diferencia y en oposición a una lógica de aniquilación/desaparición de lo otro que conlleva la normalidad vigente.

e) Generar condiciones para la irrupción de nuevos valores, saberes y prácticas.

Hemos descrito el filosofar en la educación como una práctica de reconocer, poner en cuestión, comprender y evaluar valores, saberes y prácticas reinantes, según un pensar autoreflexivo y consciente de su carácter y dimensión históricas. Esta práctica, que resiste la imposición de una normalidad totalizante y excluyente, alcanza su desarrollo más

afirmativo en el momento de pensar las condiciones de posibilidad y emergencia de otros valores, ideas y prácticas que las imperantes. De esta manera, al filosofar contribuimos a la irrupción de nuevas y diferentes relaciones de sentido y significado que las imperantes.<sup>6</sup>

Esta dimensión del filosofar procura que en las prácticas educativas sean vistas como posibles y deseables relaciones cada vez más complejas de sentido y significado, busca que exploten allí los sentidos y significados unívocos y unidimensionales o, lo que es lo mismo, procura establecer conexiones crecientes entre cómo el mundo es y cómo podría ser. Es la dimensión que da lugar a los proyectos y las utopías.

Podría pensarse que existe una cierta tensión entre esta dimensión del filosofar y las dimensiones anteriores, en particular con el poner en cuestión y el resistir. Con todo, generar condiciones para lo nuevo resulta a la vez un reconocimiento necesario del valor afirmativo de toda práctica (más aún en el caso del poner en cuestión y el resistir), y a la vez amplía las posibilidades del filosofar en el juego con los otros saberes pedagógicos. Así, las diferentes prácticas del filosofar se complementan y se refuerzan mutuamente, más de lo que se oponen.

Veamos, por caso, la propia lógica del pensar. Hemos sugerido que pensar esa lógica implica reconocer el carácter logocéntrico y unidimensional del pensar que ha predominado al menos en la historia occidental de la filosofía, esa razón excluyente de lo concreto, lo negro, lo femenino, lo indígena, lo infantil, lo animal, lo popular. En este sentido, filosofar en la educación es propiciar las condiciones de emergencia de

---

<sup>6</sup> El pedagogo francés contemporáneo, G. Avanzini (1994) ha distinguido como una de las funciones de la filosofía de la educación su carácter propositivo. Según Avanzini, cabría a la propia filosofía promover otras visiones del mundo bajo la forma de finalidades "legítimas e inteligibles" (1994, p. 19). Nos diferenciamos de esta postura en tanto nos parece que no corresponde al filosofar definir esas otras finalidades (¿cómo legitimar los propios fines? ¿cómo legítimamente autolegitimarse?) sino generar las condiciones de posibilidad para la emergencia de esas finalidades. Esta emergencia a la vez que parece más propia de otros saberes (la sociología, la política, la economía, etc.) genera una extrema tensión con las otras dimensiones del filosofar. Al decir de otro francés, A. Comte Sponville. "la filosofía es una disciplina que no produce saberes específicos, pero que reflexiona sobre los saberes disponibles." (COMTE SPONVILLE, A., 1997, p. 26)

otras lógicas, donde se contemple al cuerpo, al niño, a la mujer, al animal, al negro, en fin, a lo que ha sido históricamente visto como otro desde una lógica excluyente. Filosofar llama al desafío de afirmar en situación educativa un pensar diverso y polimorfo.

En esta dimensión, filosofar implica crear los nichos de acción posibles (WEISS, E., 1996, p. 64). La filosofía impulsa y potencia el poder de la imaginación. Al fin, “filosofar es buscar e implica que hay cosas para ver y para decir” (MERLEAU-PONTY, M., 1960, p. 49).

En este fin de siglo posmoderno, al mismo tiempo que los ideales modernos, la razón, el sujeto, la verdad, atraviesan una crisis aguda, no se puede considerar, al menos en América Latina, que el proyecto de esos ideales esté concluido; la ilustración todavía puede guardar algún sentido (ARRIARÁN, S., 1997, p. 16). Estos sentidos emanan de un mundo social que es, entre nosotros, un espacio de injusticias y espantos, de una racionalidad totalizante, excluyente y avasalladora de las diferencias. El mundo social latinoamericano precisa más que nunca de una emancipación en tanto el desarrollo tecnológico y científico ha servido para multiplicar las condiciones de exclusión e indigencia.

Es conveniente precisar el sentido de la palabra “emancipación”, que puede llevarnos fácilmente a engaño, dada la historia del término entre nosotros. No se trata, por cierto, de recuperar una supuesta identidad enmascarada por fuerzas invasoras, de recuperar un destino o rumbo perdidos. Tampoco se trata de substituir un estado de cosas por otro en el que cambien de posición los sujetos sociales, pero se mantenga la misma lógica en las relaciones entre tales sujetos. No se trata de cambiar los nombres del mismo juego. Se necesita crear otro juego, lo que significa promover otra racionalidad que la dominante en el mercado, el consumo, la conquista, el totalitarismo, la explotación, el control, la dominación. Es preciso crear otras formas de convivencia social y política – en el sentido amplio de *pólis*, marco insustituible de desarrollo de lo humano – más reflexivas, más libres, más abiertas a lo otro y a las otras y otros. Emanciparnos significa liberarnos de la racionalidad dominante y configurar espacios para otras racionalidades, más abiertas a aceptar y valorar lo diferente.

Así, filosofar en la educación cobra un sentido liberador, en la medida en que no sólo permite un reconocimiento colectivo de los estados de cosas dominantes, mostrando su carácter arbitrario y violento, sino que también hace más urgente e imperiosa su transformación (FOUCAULT, M., 1994, p. 181), abriendo la posibilidad de otros estados alternativos. En la medida en que ese filosofar es practicado por todas y todos se amplía su sentido educativo y se agiganta su afirmación de la diferencia. En esa dirección, son los educadores y educandos los sujetos primeros del filosofar. El filosofar en la educación no es una profesión de especialistas sino una posibilidad educativa de todas y todos.

Entonces, en estos días, esta dimensión afirmativa del filosofar se presenta como el desafío de re-pensar colectivamente la ciencia, la técnica, y la razón a la luz de las condiciones impuestas por el capitalismo tardío de fin de siglo, esto es, las viejas y nuevas formas de explotación de las personas y los pueblos, el papel de los diferentes agentes históricos, la función social de los medios de comunicación y los distintos intentos históricos por oponerse a la modernidad burguesa (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A, 1997, p. 328). Auxiliar a pensar otras alternativas que las dominantes, con categorías igualmente otras, ni teleológico-deterministas (que presupongan un fin inexorable), ni instrumentales (que presupongan la autonomía de los medios frente a los fines) ni centristas (que presupongan una jerarquía de etnia, raza, género, clase, edad o cual fuere) ni totalizantes (que pretendan abarcarlo todo), y a la vez tomando en cuenta las diversas críticas a la modernidad, es uno de los desafíos del filosofar en la educación en estos días en nuestros países.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> En este último punto discordamos con un trabajo reciente de SEVERINO, A. J. (1996), uno de los más importantes filósofos de la educación en Brasil. En este trabajo, por demás esclarecedor y sugerente, Severino afirma que la cuestión antropológica es central en la filosofía de la educación, cuya función principal sería la busca del sentido de la existencia humana, entendida como historicidad social. Ahora bien, Severino enfatiza que el proceso de reflexión filosófica se esfuerza, "por hacer converger todas las cosas en un sentido totalizante, unificador, sintetizador... el filosofar se da como aquella actividad que procura encontrar el sentido del sentido de todas las cosas." (1996, p. 69) Ciertamente, aunque Severino esté lejos de esa pretensión, la afirmación de un sentido totalizante y unificador

### III. Filosofar en la educación y educar en la filosofía.

Ciertamente, este conjunto de prácticas que constituyen el filosofar conllevan implicancias educativas insoslayables. Desde sus orígenes, toda práctica filosófica ha sido “formadora” (SÖETARD, M., 1994, p. 40) o, para decirlo de otra manera, desde sus comienzos la filosofía es una posibilidad (“una necesidad”, dice HAJDI, CH., 1994, p. 44) de la educación. Al mismo tiempo, desde los orígenes de la *paideia* griega en Occidente, particularmente desde las intervenciones públicas de Sócrates y los sofistas, la educación es también una posibilidad de la filosofía, al menos entendida como práctica que forma a los participantes de la búsqueda filosófica.

Así comprendida, la filosofía de la educación invita, actualmente, a una educación de la filosofía. Por una parte, la filosofía de la educación llama a los filósofos a salir del discurso academicista, cerrado y autosuficiente, aislado y despreocupado por los otros saberes. Convoca, para decirlo de una vez, a una actividad comprometida con el mundo, a poner en práctica el preguntar agudo, el pensar lógico, el mirar histórico, el resistir las imposiciones, el propiciar lo nuevo. Podrán discutirse estas categorías y proponerse otras. Pero en cualquier caso, la filosofía precisa revisar su práctica dominante en estos días. Al mismo tiempo, la filosofía de la educación llama a una transformación de nuestra relación con el mundo a través del filosofar, a una educación a través de la filosofía. Al afirmarse como filosofar en la educación, la filosofía despliega más plenamente su dimensión educativa, posibilitando vidas más complejas, más afines a un pensar autónomo, problematizador y heterogéneo.

---

conlleva la posibilidad de eliminar los sentidos que no encajen dentro de ese todo unitario. Históricamente la unidad no se ha llevado muy bien con la diferencia. Preferimos entonces una razón más diversa, donde la diferencia valga más que la unidad.

## Referencias bibliográficas

ADORNO, T. W., *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALBA, A. de (org.), *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM, 1990.

ALLIAUD, A., - DUSCHATZKY, L. (org.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1992.

ALVES, R., *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1995.

ARRIARÁN, S., *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América latina*. México D.F.: UNAM, 1997.

AVANZINI, G., Les trois fonctions de la philosophie de l'éducation. In: HANNOUN, H. - DROUIN-HANS, A-M. (org.), 1994, p. 15-20.

BENASAYAG, M. – CHARLTON, E, *Crítica de la felicidad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.

CARR, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996.

CARRIZALES RETAMOSA, C., Alienación y cambio en la práctica docente. In: ALLIAUD, A., - DUSCHATZKY, L. (org.), 1992.

CASTORIADIS, C., El fin de la filosofía. In: *El mundo fragmentado*. Buenos Aires, 1993. p. 119-134.

- CERLETTI, A. - KOHAN, W., *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: La UBA y los Profesores/Oficina de Publicaciones CBC (Universidad de Buenos Aires), 1996.
- CERVERA SPINOZA, A. Filosofía y Educación: legitimación y competencias. In: CERVERA SPINOZA, A. - SÁEZ CARRERAS, J., *Filosofía de la Educación*. Valencia: Nau Llibres, 1982.
- COLOM, A.- MÈLICH, J-C., *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- COMTE-SPONVILLE, A., Montaigne et moi. *Le Monde de l'éducation*. Paris, n. 244, jan. 1997, p. 26.
- CULLEN, C., *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- DESANTI, J.-T., Un philosophe est un flambeur. Entrevista con F. Ewald. *Magazine littéraire*, Paris, n. 339, jan. 1996, p. 44-46.
- FOLLARI, R., El derecho al sentido en lo posmoderno. *Educação e Filosofia*, Uberlândia (MG), v. 10, n. 19, jan./jul. 1996, p. 45-61.
- FOUCAULT, M., *Dits et écrits. 1954-1988*. Vol. IV: 1980-1988, Paris: Gallimard, 1994.
- HAJDI, CH., La philosophie de l'éducation: un luxe inutile? In: HANNOUN, H. - DROUIN-HANS, A-M. (org.), 1994, p. 41-52.
- HANNOUN, H. - DROUIN-HANS, A-M. (org.), *Pour une philosophie de l'éducation. Actes du colloque «philosophie de l'éducation et formation des maîtres»* (Dijon, octobre 1993). Bourgogne: CNDP/CRDP, 1994.

HORKHEIMER, M., La función social de la filosofía. In: *Teoría crítica*, Buenos Aires: Amorrortu, 1990, p. 272-289.

JAPIASSU, H., *Um desafio à filosofia: pensar-se nos dias de hoje*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

LARROSA, J., La Philosophie de L'éducation et la construction de l'identité morale de l'éducateur. In: HANNOUN, H. - DROUIN-HANS, A-M. (org.), 1994, p. 71-81.

LARROSA, J. A estruturação pedagógica do discurso moral. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. 2, 1996, p. 121-160.

LUCKESI, C. C., Filosofia, exercício do filosofar e prática educativa. *Em aberto*, Brasília, a. 9, n. 45, jan./mar 1990, p. 35-43.

MERLEAU-PONTY, M., *Éloge de la philosophie et autres essais*, Paris: Gallimard, 1960.

RAMOS, F. J., El espacio público de la filosofía. *Diálogos*, San Juan de Puerto Rico, n. 66, 1995, p. 117-136.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A., *Filosofía y circunstancias*. Barcelona: Anthropos, 1997.

SAVATER, F., La filosofía: guerrilla y resistencia a los dogmas. In: *La Nación*, Supl. Cultura, Buenos Aires, 4 dez. 1994, p. 1.

SAVIANI, D., *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D., Contribuições da Filosofia para a Educação. *Em aberto*, Brasília, a. 9., n. 45, jan./mar. 1990, p. 3-9.

SEVERINO, A. J., A filosofia da educação: buscando o sentido histórico e social da educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia (MG), v. 10, n. 20, jul./dez. 1996, p. 67-75.

SEVERINO, A. J., *Filosofia da Educação*, São Paulo: FTD, 1994.

SEVERINO, A. J., A contribuição da filosofia para a educação. *Em aberto*, Brasília, a. 9, n. 45, jan./mar., 1990, p. 19-25.

SÖETARD, M., La philosophie de l'éducation dans une logique de formation professionnelle enseignante. In: HANNOUN, H. - DROUIN-HANS, A-M. (org.), 1994, p. 31-40.

VON ZUBEN, N. A., Filosofia e Educação. *Em aberto*, Brasília, a. 9, n. 45, jan./mar., 1990, p. 11-18.

WARDE, M. J., A Favor da Educação, contra a positivização da filosofia. *Em aberto*, Brasília, ano 9, n. 45, jan./mar. 1990, p. 27-33.

WEISS, E., Pedagogía y Filosofía hoy. In: ALBA, A. de (org.), 1996, p. 53-65.