



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Luces en el camino: Filosofía y Ciencias Sociales en tiempos de desconcierto

Coordinador
Manuel Bermúdez Vázquez

Dykinson, S.L.

LUCES EN EL CAMINO:
FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES
EN TIEMPOS DE DESCONCIERTO

LUCES EN EL CAMINO:
FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES
EN TIEMPOS DE DESCONCIERTO

Coordinador

Manuel Bermúdez Vázquez

Dykinson, S.L.

2021

NOTAS SOBRE ENSEÑANZA Y PRÁCTICA DE LA FILOSOFÍA

MIGUEL MANDUJANO ESTRADA
Universidad de La Laguna, España

RESUMEN

En este capítulo exploraré algunas concepciones relacionadas con la práctica de la filosofía en la universidad, tales como el carácter emancipador de la enseñanza y el aprendizaje, la disposición del profesorado a partir de *El maestro ignorante* de J. Rancière (2007/1987) y otras ideas pedagógicas de impronta experiencial, como *el círculo de la potencia*, a partir del propio Rancière, o las metodologías-acontecimiento, desde la noción general de *experiencia*¹²⁶. En clave comparada, comentaré la práctica de Thomas E. Wartenberg en la academia estadounidense y algunas otras, aunque en menor medida, en Francia y España, todas ellas influidas por la Filosofía para Niños y las Nuevas Prácticas Filosóficas. El propósito del texto es elaborar mi propia perplejidad ante el estado de la enseñanza en la universidad, tanto filosófica como experiencial y pedagógicamente.

PALABRAS CLAVE

Educación comparada, Enseñanza y aprendizaje de la filosofía, Experiencia, Prácticas filosóficas.

¹²⁶ Debo este marco a mi participación en el Grupo de Investigación «Experiencialidad», dirigido por José Barrientos Rastrojo en la Universidad de Sevilla (Ref. HUM968).

Este texto surgió ante el estupor que me causa la resistencia de la formación en filosofía a utilizar métodos experienciales de enseñanza, limitando el ejercicio de la razón a su dimensión intelectual y desaprovechando un ámbito-oportunidad inigualables para la práctica del filosofar. Inicialmente, me propuse elaborar mi perplejidad por la vía de la educación comparada, investigando lo que las universidades y escuelas de filosofía hacen en este campo, aunque el diálogo con las personas participantes al *Congreso Internacional Nodos del Conocimiento 2020* me ha llevado a plantearme nuevas preguntas y recuperar algunos textos fundamentales. Estas reflexiones estructuran el capítulo y acompañan los «casos del mundo» que presento en la última parte.

1. ENSEÑANZA Y EMANCIPACIÓN

Los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía son —probablemente junto a los que abordan la naturaleza misma de la disciplina— de lo más recurrente. Son célebres, por ejemplo, los fragmentos pedagógicos en los que Kant presenta el dilema entre aprender filosofía o aprender a filosofar, muchas veces tratados como si hubiera que tomar partido entre la enseñanza y el aprendizaje del contenido de la filosofía o la enseñanza y el aprendizaje de la habilidad filosófica. La verdad es que se trata de una falsa disyuntiva, toda vez que para Kant lo primero es impracticable y la única opción posible es aprender a filosofar.

Solamente puede aprenderse a filosofar, o sea a ejercitar el talento de la razón en la observancia de sus principios universales en ciertos intentos existentes, pero reservándose siempre el derecho de la razón a investigar esos principios en sus propias fuentes y confirmarlos o rechazarlos (Citado en García Moriyón, 2014, pos. 1952).

Esto no significa que el *contenido* sea secundario; si sólo es posible aprender a filosofar es porque no hay *una filosofía* que aprehender: cada filósofo edifica su propia obra sobre las ruinas de otra —dirá también Kant— y entonces los sistemas no pueden ser sino *historia del uso de la razón y objetos de uso para el talento filosófico*.

Sin duda, la invitación kantiana nos transporta al también célebre espíritu de su respuesta a la pregunta *¿Qué es la Ilustración?*

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. *Sapere aude!* ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración (Ak. VIII 35).

Este otro conocido fragmento suele tener lecturas más bien políticas de la emancipación de la conciencia debido a la distinción kantiana entre la obediencia y el uso de la razón, o en los términos históricos y constituyentes de un *ethos* filosófico de la modernidad, como en el curso de Foucault (2017/1984). No es difícil, no obstante, hacer una lectura educativa relacionando la salida de la minoría de edad con la liberación del propio entendimiento de la conducción *de algún otro* y la Ilustración con la adquisición de la determinación para romper esta relación y pensar por uno mismo. La exhortación no se dirige, debe notarse, al *conducente*, sino al propio *conducido*: *sapere aude!*, le pide, aunque sin dar indicaciones sobre el cómo, un asunto tan no previsto como relevante, sobre todo si admitimos que, en alguna medida, la pérdida de la libertad de pensar puede volver estéril al pensamiento (Schopenhauer, 1991/1851).

Schopenhauer va más allá de la imposibilidad de enseñar filosofía. En *Sobre la filosofía de universidad* afirma: “al igual que los cuerpos idioeléctricos no son conductores de electricidad, los filósofos no son profesores de filosofía” (1991/1851, p. 47), y concluye: “En verdad, para el que piensa por sí mismo esta tarea le estorba casi más que cualquier otra” (p. 47).

Podríamos formular aquí dos preguntas: ¿cómo servirse entonces del propio entendimiento, es decir, cómo aprender a filosofar? Y: ¿puede alguien (*algún otro*) enseñarlo?

A Schopenhauer le preocupaba el dominio que los intereses de la clase dominante (política o religiosa) ejercía sobre lo que se enseñaba en las universidades. Esto marcó su propuesta de una lectura directa de la filosofía en la que la *mediación* del profesor debía ser ajena a la intervención

de su propio pensamiento (Villamizar, 2011) y me permite destacar que no es, ni entonces ni ahora, un problema exclusivo de la educación obligatoria. En realidad, y a pesar de la resistencia de Schopenhauer, el conocimiento de la filosofía (es decir, su contenido) es principio y requisito del filosofar.

Desde luego, hay una diferencia entre el propósito de la filosofía en la secundaria o bachillerato y la filosofía en la universidad, donde la investigación debe hacer de columna e hilo conductor (Scarantino, 2011). En este sentido podemos dar crédito a la necesidad de unidad entre instrucción e investigación de la propuesta de Schopenhauer e insistir, asimismo, en que el problema que nos planteamos es reconocible también en la educación profesional.

Hasta aquí tenemos entonces un qué, el filosofar, que es una actividad y una actividad que se desarrolla en primera persona (García-Moriyón, 2014, pos. 1996). Ahora bien, si la dicotomía entre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía y la enseñanza y el aprendizaje del filosofar es, como antes he afirmado, falsa, ¿cómo deberíamos interpretar su persistencia en el ámbito educativo? ¿Si es realmente imposible no enseñar filosofía –en el sentido de Kant–, cómo es que la enseñanza del filosofar (y estoy pensando en la filosofía en la universidad) puede no impactar en el estudiantado ni provocar su emancipación intelectual? Debe admitírseme, por mor del argumento, que esta poca incidencia sea una impresión personal. No es aquí mi intención demostrar lo contrario sino leer la máxima kantiana como crítica y proyecto, una suerte de *deber ser* y disposición fundamental para hacer frente a los factores, educativos y políticos, que enajenan en lugar de liberar. El primero de ellos es la propia realidad que se concede a la distinción entre filosofía y filosofar, y análogamente, la que se afirma entre teoría y práctica, artificiosa también. Con el enfoque, imposible como venimos diciendo, del aprendizaje de la filosofía sin el filosofar, la materia se convierte en una serie de datos que a fuerza de apartarlos de la experiencia vital terminan por perder todo su sentido. Entonces se torna imposible *devolverlos* a la realidad. En una entrevista (C. Rubio, 2014), el filósofo Michel Onfray afirma: “en realidad la Universidad nos enseña una filosofía que no es practicable” (p. 164).

Onfray podría estar respondiendo al diagnóstico de Schopenhauer, articulando en su *Contrahistoria de la filosofía*¹²⁷, la historia del pensamiento desde una perspectiva –la del epicureísmo y del hedonismo– que no fue (favorecida por el poder político y religioso) la que estableció el canon de la filosofía occidental *como una serie de notas a pie de página de la obra de Platón*, como afirmara en su momento Alfred N. Whitehead, pero contra-articulando también el espacio en que se comunica esa historia alternativa en una universidad popular en la que “la filosofía no es exclusividad del gobierno de los otros, sino de quien sólo aspira al imperio sobre sí mismo” (Onfray, 2008, p. 24).

En la posibilidad de esta comunicación asoma también la pregunta por la unidad filosofía/filosofar vinculada por el equilibrio enseñanza/aprendizaje y erigido sobre el pilar de la investigación.

El cómo avanzado anteriormente apunta ahora al modo en el que el ámbito de conocimiento (la filosofía) pueda asociarse sin fisuras con su actividad (el filosofar). No es exactamente un problema de relación entre teoría y práctica –que evidenciaría, todavía, una visión fragmentaria– sino algo más básico –con las ideas mismas de filosofía o universidad en juego–, y una cuestión, por supuesto, de método.

2. LA IGNORANCIA COMO DISPOSICIÓN

Los métodos expositivos tienen más protagonismo del que sería deseable en la docencia universitaria. Es verdad que una clase magistral, cuando al frente del estudiantado hay un/a orador/a hábil o un profesor/a de trayectoria, puede ser una buena estrategia pedagógica y una sesión disfrutable para un auditorio sensible a la argumentación y capacitado para seguir un discurso (como se espera en los grados y posgrados en filosofía). No obstante, es poco probable que utilizado en exclusiva pueda extender o reportar su beneficio. En realidad, por mucho que una siga siempre a la otra, hay una distinción entre *enseñanza* y *aprendizaje*

¹²⁷ Cuatro volúmenes publicados en castellano por la editorial Anagrama entre 2007 y 2009 seguidos de cuatro volúmenes más, editados de 2017 a 2021 por la casa argentina El cuenco de plata.

(Cuartas, 2005) y debemos admitir que la relación entre ambas no es, por definición, armónica ni funcional (Pineda, 2001, p. 133); por el contrario, solo de una manera sintética (esto es, más allá de la una y la otra) es que el alumnado desarrolla su propio aprendizaje.

La pregunta no es, como suele pensarse, si es preferible un profesor con experiencia en su campo o un maestro *que sepa enseñar*. Esta distinción equivaldría, nuevamente, a la evasiva diferencia entre filosofía y filosofar. Lo que requeriría su unidad sería una disposición básica capaz de dismantlar la dicotomía en lo fundamental.

En *El maestro ignorante* (2007/1987), Jacques Rancière remite a la peculiar experiencia de Joseph Jacotot en la Universidad de Lovaina a inicios del siglo XIX.

Jacotot no conocía el neerlandés y muchos de los estudiantes que querían asistir a sus lecciones no hablaban francés, así que Jacotot les propuso una edición bilingüe del *Telémaco* para que pudieran familiarizarse con la lengua y poder frecuentar sus lecciones. Reproduce Rancière:

[Jacotot] Esperaba barbarismos espantosos, tal vez una absoluta imposibilidad. En efecto, ¿de qué manera todos esos jóvenes privados de explicaciones habrían podido comprender y resolver las dificultades de una lengua para ellos nueva? [...] Cuál no fue su sorpresa al descubrir que sus alumnos, librados a sí mismos, habían salido del mal paso igual de bien que muchos franceses (p. 16).

El *experimento* significó una inflexión para el propio Jacotot, quien hasta entonces –sigue Rancière– había pensado que su tarea como profesor consistía en la de transmitir sus conocimientos y elevar así al alumnado “hacia su propia ciencia”, no como meros *repetidores de contenido* pero evitándoles, con sus explicaciones, “aquellos caminos del azar en que se pierden las mentes aún incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio, el principio de la secuencia” (p. 17). De acuerdo con esta filosofía, el maestro debía *explicar, transmitir* conocimientos y *formar* espíritus, *conduciéndolos* (qué es un *pedagogo* si no un *conducente*) ordenada y progresivamente. Pero estos alumnos, lejos de comportarse como típicos discentes, habían investigado por su cuenta las palabras francesas, habían

buscado explicación a su desinencia, habían aprendido incluso a combinarlas y a construir oraciones (p. 18).

¿Entonces sólo era necesario querer para poder? ¿Acaso todos los hombres eran virtualmente capaces de comprender todo lo que otros habían hecho y comprendido?” (Rancière, 2007/1987, p. 16).

Jacotot distinguió entre un orden *explicador* y otro *emancipador*. Tomados como método, el primero representa la base de la *pedagogización* de la sociedad y se establece sobre el presupuesto de que la inteligencia de las personas es desigual, lo que justifica la función de un *maestro repetidor* con una suerte de función docente *igualadora*. El método emancipador, por el contrario, debía descansar sobre la igualdad de las inteligencias y la convicción de que es posible enseñar lo que se ignora. En este sentido, el método *natural universal* que emerge a partir de la reflexión de Jacotot, es parte más bien de un proyecto de igualdad de derechos (G. Rubio, 2014). En otras palabras, la relación docente-discente de la pedagogía repetidora tiene como propósito igualar las –de suyo desiguales– inteligencias. Este tipo de igualdad, elaborada ante el *retraso* de la ignorancia, fue su promesa, pero para Rancière-Jacotot ninguna igualdad que parta de la desigualdad es posible.

Jacotot se preguntó por el papel que jugaban tanto el azar como la voluntad en el aprendizaje de sus estudiantes, es decir, si era realmente necesario dar explicaciones o mediar entre la materia del conocimiento y su comprensión. Un libro en manos de un alumno, sigue Rancière (2007/1987), es ya un conjunto de razonamientos, ¿es necesario entonces un mediador, esto es, un conjunto de razonamientos que explique el conjunto de razonamientos que constituye el libro? Además, ¿es necesario el juicio de un tercero (el maestro) para cerciorarse que el alumno ha comprendido, es decir, que ha roto la distancia entre aprender y comprender? (pp. 18-19).

El niño ha aprendido la lengua materna sin necesidad de mediadores ni dictaminadores de la distancia –de ahí lo de *natural universal*–, por ello para Jacotot es necesario invertir la lógica del sistema, afirmando que “la explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender” (Rancière, 2007/1987, p. 21). Esta última es más bien una ficción

que estructura *la concepción explicadora* del mundo, y es el explicador, en realidad, quien constituye al incapaz en cuanto tal. Ciertamente, explicarle algo a alguien es demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo en primer lugar, y que no es capaz, tampoco, de definir el momento inicial del aprendizaje, incluso, que un momento tal es necesario.

Este *mito pedagógico*, dice Rancière, divide la inteligencia (y, en cierto sentido, el mundo) en dos: una inferior, capaz de retener, interpretar y repetir solo “dentro del estrecho círculo de hábitos y necesidades” y otra superior que conoce las cosas mediante razones, de una manera metódica, y permite así la transmisión del maestro, quien adapta el conocimiento a las capacidades intelectuales del alumno y verifica que este ha comprendido lo aprendido (2007/1987, p. 22).

Dado lo anterior, el principio de la explicación comprende el del embrutecimiento.

En el acto de enseñar y de aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *embrutecimiento* a su coincidencia. En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno se vinculaba con una voluntad, la de Jacotot, y con una inteligencia, la del libro, por completo distintas. Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida entre estas dos relaciones, al acto de una inteligencia que no obedece más que a sí misma, aun cuando la voluntad obedece a otra voluntad (Rancière, 2007/1987, pp. 28-29).

Y afirma también:

El acto de aprender podía producirse según cuatro determinaciones combinadas de diversas maneras: mediante un maestro emancipador o uno embrutecedor; mediante un maestro sabio o uno ignorante (Rancière, 2007/1987, p. 29).

En el aprendizaje de los alumnos flamencos de Jacotot se habían dissociado las funciones de sabio y maestro del maestro explicador y se habían separado también las facultades del aprender: la inteligencia y la voluntad (Rancière, 2007/1987, p. 28).

Entre maestro y alumno se había establecido una relación de voluntad a voluntad que había servido para establecer una relación libre de la inteligencia del alumno con el libro. El *embrutecimiento* sucede “donde una

inteligencia está subordinada a otra inteligencia” (Rancière, 2007/1987, p. 28), pero no en la misma relación entre voluntades. Jacotot concluirá, de esta manera, que “se puede *enseñar lo que se ignora* si se emancipa al alumno, es decir, si se lo obliga a usar su propia inteligencia” (Rancière, 2007/1987, p. 30).

El maestro –concluye Rancière (2007/1987)– es aquél que *encierra una inteligencia* en un círculo del que solo saldrá por necesidad (pp. 30-31), un “círculo de la potencia” que marca la posibilidad liberadora de aprender por sí mismo, algo no muy lejano, en mi opinión, de la noción de *agencia* del estudiante (OECD, s.f.) o *learner agency*, como es tratada en innovaciones como el modelo HILL o *High Impact Learning that Last* (Dochy y Segers, 2018).

Por otro lado, los ecos kantianos en el espíritu del maestro ignorante nos permiten relacionar la pedagogización con la infantilización de la sociedad y reconocer esa especie de “pasión por la desigualdad” y la igualación de las inteligencias como, en realidad, una ficción, así como hacer notar también el carácter moral de las distintas posibilidades (Niño, 2019). La enseñanza embrutecedora, ejercida desde la posesión de una ciencia que transmitir (la disposición del sabio), frente a la ignorancia elegida por el maestro emancipador y la entrega del protagonismo a la relación del texto (*la cosa común*, dirá Jacotot-Rancière) con el estudiando, mediado por su vinculación de voluntades. A fin de cuentas, la comparación no se establece entre métodos, sino entre usos de la inteligencia y dos concepciones de orden intelectual.

3. ACONTECIMIENTO

Aun reconocidos los rasgos anteriores, la cuestión sigue siendo cómo romper el círculo de la impotencia para comenzar a poner en práctica una pedagogía de la emancipación. Siguiendo los términos del *maestro ignorante*: cómo rodear la inteligencia de los alumnos que, generosamente o por mor del sistema, nos ofrecen su voluntad para que respondan aprendiendo con autonomía y creatividad. En mi opinión, este cerco es, en primer lugar, una experiencia vital que tiene en segundo

término –como en el caso de lo sucedido, azarosamente, a Jacotot– un factor de evidencia.

Evidencia y experiencia de vida son, pues, los primeros elementos a los que queremos dar sentido ayudados por la perspectiva de una filosofía práctica aplicada experiencial (Barrientos, 2021) y leer, desde esta óptica, algunas prácticas de enseñanza universitaria de la filosofía.

La premisa es la consideración de la experiencia, “eso que *me* pasa” (Larrosa, 2011), es decir, eso que me pasa *a mí*, como un *acontecimiento* (Larrosa, 2014). En este sentido, la experiencia remite no solo a hechos concretos sino, paradójicamente, a hechos concretos que se convierten en objeto de la propia reflexión y, en la medida en que estos objetos son significativos, en principios de transformación. El ámbito de la evidencia, no obstante, se limita al aspecto externo o exterioridad, mientras que el resto sucede en el terreno de la subjetividad. En lo siguiente, no trataré de explicar lo que sucede en este último campo sino tan solo de interpretar evidencias externas concretas.

3.1. ENSEÑAR CON ILUSTRACIONES

Cuando Thomas Wartenberg, profesor de filosofía –hoy emérito– de la Universidad Mount Holyoke de Massachusetts observó la curiosidad y capacidad reflexiva de su hijo, organizó un programa para que el profesorado de su colegio pudiera entablar diálogos filosóficos con los/as pequeños/as a través de la lectura de cuentos infantiles.

La orientación de Wartenberg estuvo en parte inspirada en la obra de Gareth Matthews (2014/1980), quien defendió la agencia racional y la capacidad de la niñez de razonar filosóficamente, en una relación simétrica con el mundo adulto. Matthews propuso, en este sentido, “diálogos con niños/as”, a partir de la premisa de que la misión principal de la escuela es la creación de espacios en los que la infancia pueda articular y explorar sus propias interpretaciones del mundo. Luego Wartenberg comenzó él mismo a sostener diálogos con niños/as visitando regularmente un aula de educación infantil (Wartenberg, 2009)¹²⁸.

¹²⁸ Véase también: <http://bit.ly/HistoryPrindle>

En la estela de Matthews, y al contrario, por ejemplo, de la perspectiva de la *Philosophy for Children* de M. Lipman, la práctica de Wartenberg no se centró en las habilidades del pensamiento lógico ni en el descubrimiento de las inconsistencias o contradicciones de los/as niños/as, sino en el uso de la filosofía como una forma de deseo y la oportunidad para explorar y articular lo que no han dicho o lo que han pensado antes.

En un tercer momento Wartenberg llevó la experiencia a su universidad a través de una asignatura, Teaching Children Philosophy, que más tarde se transformó en PHIL280: Philosophy for Children¹²⁹.

La asignatura, dirigida por dos décadas en Mount Holyoke, fue un curso teórico-práctico en el que el estudiantado tuvo la oportunidad de conjugar su propio aprendizaje de la filosofía con una experiencia práctica en un colegio de la zona, enseñando colectivamente una introducción a la filosofía con niños y niñas de 2º curso de educación primaria a través de libros infantiles (Wartenberg, 2009). En una reflexión posterior, Wartenberg (2019) ha reconocido que, si bien inintencionadamente, su experiencia podría basarse en algunas premisas comunes: que los problemas que los estudiantes intentan resolver (volviendo a Rancière, aquellos en los que interviene su voluntad), son los que encuentran intrigantes (los que rodean su inteligencia), que sus intentos, aunque en un entorno desafiante, requieren de un ambiente de soporte, que trabajan en colaboración con el resto y que son estos mismos quienes retroalimentan su trabajo antes de la evaluación oficial (p. 104).

El curso estaba dividido en dos partes. En la primera se combinaban discusiones teóricas con talleres prácticos y sesiones de discusión. Las temáticas teóricas abordaban los fundamentos de la filosofía y la filosofía con niños y niñas, la noción de comunidad de investigación, los supuestos filosóficos del diálogo con niños y niñas, etc., mientras que los talleres prácticos capacitaban al alumnado para dirigir una clase, leer cuentos en voz alta, iniciar un diálogo filosófico, planificar una sesión, etc., así como preparar colaborativamente las visitas semanales a un colegio de educación infantil.

¹²⁹ Una versión del *Syllabus* de la asignatura es accesible en <http://bit.ly/PHIL280>

Una de las principales actividades del curso consistía en la elaboración de un módulo de filosofía para niños/as. El módulo lo conformaba: la selección de un libro infantil con oportunidad filosófica, el desarrollo de un set de preguntas para dinamizar el diálogo con los/as niños/as que pudiera servir a otros a replicar el diálogo en base al libro elegido. Asimismo, una introducción filosófica a la problemática identificada que pueda dar al padre/madre o profesor/a una perspectiva de las cuestiones y la problemática del libro.¹³⁰

Lo que aquí me interesa es destacar los elementos experienciales de la asignatura. La conducción de un curso de seis semanas con niños y niñas de 2º de primaria es, desde luego, una experiencia, pero el carácter dialógico que el alumnado pondrá en práctica cada semana inicia en la primera parte del curso, incluso en las sesiones teóricas, a través de la comunidad de investigación, una forma de diálogo colaborativo basado en la noción de *community of inquiry* del pragmatismo estadounidense que está a la base de la metodología de la filosofía para niños (Lipman, 2003). En la misma línea, el alumnado debe realizar una suerte de bitácora o diario personal con entradas semanales, materia para la reflexión del estudiantado y su redacción de un trabajo final. El curso tenía, por lo demás, una exigencia notable: además del diario, el alumnado debía realizar un plan de cada sesión y una transcripción del diálogo sostenido en la clase infantil cada semana, además de discutir colectivamente cada uno de los libros y problemáticas elegidas, y todo por parte de un alumnado que no está realizando, o al menos no necesariamente, un grado en filosofía. Lamentablemente, no existe literatura sobre la experiencia desde el punto de vista del aprendizaje del alumnado universitario, pero sí un documental (Akeret, 2014) en el que se pueden escuchar las voces de los niños y de las estudiantes de Wartenberg.

En la última década, el curso se convirtió en una asignatura de introducción al pensamiento filosófico, replicándose, ya no en el diálogo con niños sino con los propios estudiantes universitarios (Wartenberg,

¹³⁰ Una colección de módulos desarrollados por el estudiantado de Wartenberg y otros que han replicado la asignatura, está alojado en la web del Instituto de Ética Prindle de la Universidad DePauw de Greencastle, Indiana: <https://bit.ly/Prindle>

2019). Es decir, el curso realiza una introducción a la filosofía a través de libros ilustrados y sobre la base del ideal de la comunidad de investigación (p. 105).

El curso tiene seis unidades, seis libros ilustrados a partir de los cuales se introduce una problemática filosófica a través del diálogo y que inicia un proceso de escritura de un ensayo individual. Luego la problemática se confronta con la lectura de un artículo académico sobre el mismo libro infantil. Por ejemplo, la unidad 1, *Ética, ¿qué es la fuerza de voluntad?*, propone la lectura del clásico de la literatura infantil *Cookies*, de Arnold Lobel (1972), y el artículo de Kenneth y Smith (1996), “Frog and Toad Lose Control”. La lectura del libro infantil genera el diálogo y la identificación del problema filosófico, así como las primeras ideas que el alumnado debe organizar en una primera versión de una asignación escrita. Los/as estudiantes se leen mutuamente sus trabajos y retroalimentan a los otros, debiendo criticar el ensayo de los/as compañeros/as. Solo después el alumnado lee el artículo académico relacionado y reescribe las asignaciones, recibiendo una segunda retroalimentación de su compañero/a antes de la evaluación y retroalimentación del profesor.

Cuando me interesé por el curso original de Wartenberg, pensaba en la experiencialidad de la práctica de diálogos con niños pequeños, pero incluso esta versión de la asignatura, dirigida a estudiantes universitarios, me parece que evidencia, igualmente, los factores que me interesan: es una forma de desafiar, es decir, de rodear la inteligencia del estudiantado, no solamente a través de un disparador “original” como el libro ilustrado, sino por la experiencia de lectura, escritura y reescritura de un trabajo, una dinámica no tan común en los seminarios universitarios que requiere un alto nivel de involucramiento, tanto por la dinámica de escritura-reescritura como por el supuesto de diálogo bajo la forma de la comunidad de investigación. En lo personal, encuentro que esta fórmula es moral y prácticamente una forma que la universidad debería recuperar con mayor ahínco.

El modelo Wartenberg ha sido o está siendo replicado en la Universidad de Massachusetts en Amherst (UMass) y otras universidades del

consorcio Five Colleges¹³¹. La UMass, además, cuenta con el soporte del Centro Matthews para la Filosofía y la Infancia y el programa Filosofía en la Escuela Pública (PiPS, por sus siglas en inglés) asociadas a la experiencia de Wartenberg¹³².

Otras universidades en Norteamérica tienen proyectos similares, como la Universidad Loyola de Nueva Orleans, la Universidad Carleton en Minesota, la Universidad de Alberta, en Canadá, o el programa Filósofos/as en la Escuela, del Centro de Filosofía para Niños de la Universidad de Washington¹³³.

3.2. LES CORDÉS PHILOSOPHIQUES

En la Universidad de Niza en Francia (Université Côte D'Azur), conocida por su interés en las prácticas filosóficas, los estudiantes de grado y máster en filosofía tienen la oportunidad de dirigir talleres y debates filosóficos en los colegios de la ciudad a través de *Les Cordées Philosophiques*, un programa creado en 2014-2015¹³⁴, vinculado al Diploma Universitario *ProPhilia*—Prácticas de Divulgación Filosófica, que se puede realizar también junto al Máster en Filosofía e Historia de las Ideas (UCA Jedi Junior, s.f.). Aunque aún no puedo confirmarlo, mi hipótesis es que la práctica impacta de una manera significativa la carrera de los casi 50 estudiantes de grado o máster en filosofía involucrados en la realización de estos talleres.

3.3. DIÁLOGOS CON PIXIE

Más inspirado en la perspectiva de M. Lipman, debido a su relación con el proyecto Filosofía 3/18, adaptación del programa *Philosophy for Children* en Cataluña¹³⁵, encontramos la experiencia del intercambio entre una clase universitaria y una de educación infantil —perteneciente a *Som*

¹³¹ <https://www.fivecolleges.edu>

¹³² <https://www.umass.edu/philosophy/outreach>

¹³³ <http://bit.ly/PhilSchoolsWashington>

¹³⁴ Véase: <http://bit.ly/NiceRéussite>

¹³⁵ Véase: <https://www.grupiref.org/>

Filoscola, la red de escuelas catalanas que incorporan la filosofía con niños al currículo oficial– (Carreras, 2014). La filosofía, en estos colegios, busca ayudar a mejorar las capacidades cognitivas y democráticas de los niños/as, además de apostar por el carácter público de la filosofía. De acuerdo con Carreras, esta perspectiva está presente también en el plan de estudios de la Universitat de Girona (UdG), con un enfoque en el que las estrategias didácticas de la filosofía no son consideradas simples estrategias metodológicas, sino una parte importante de la filosofía misma, basada en el diálogo y la comunidad de investigación.

En el mismo sentido, la UdG se ha venido preocupando por reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía, considerándola una práctica cotidiana del pensar. Carreras destaca la presencia de una asignatura didáctica en el grado en filosofía (habitualmente dejada para el máster de profesorado), destacando la importancia de la materia y reconociendo que la naturaleza de la filosofía tiene mucho de “enseñanza”. Me parece importante, en este sentido, la posibilidad de mostrar el lugar de la didáctica de la filosofía como una práctica filosófica y no solo pedagógica (Carreras, 2014, p. 15).

CONCLUSIONES

Otras actividades, sistemáticas o no, podrían ayudarme a ilustrar la naturaleza formativa de las actividades experienciales para el aprendizaje y profundización en filosofía. Todavía no hay, sin embargo, demasiados estudios que muestren con datos esta relación, si bien la base filosófica ha venido tejiendo una constante por el camino de reflexión sobre la enseñanza de la filosofía.

En lo anterior, he afirmado que no hay diferencia entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar. Con esto, y con el primado de la segunda, me ha interesado inferir que tampoco hay una diferencia relevante entre el filósofo y el profesor de filosofía. En cambio, la disposición de este resulta fundamental: o bien se posiciona como el sabio que ilustra al ignorante por medio de su explicación, o bien como el maestro que rodea la inteligencia del estudiantado para que esta responda por sí misma. *Sapere aude!*

Las experiencias relatadas pueden ser leídas como *cercos de la* potencia, es decir, formas –en los términos de Jacotot/Rancière– de rodear la inteligencia del alumnado y obligarlo a aprender/comprender. A liberarse de la relación de dominio del *algún otro* repetidor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akeret, J. (2014). Big Ideas for Little Kids. Teaching Philosophy through Children's Literature [film]. WGBY. <http://bit.ly/BigIdeasDoc>
- Barrientos Rastrojo, J. (2021). Tentativas experienciales para una Filosofía Aplicada. Peter Lang D. <https://doi.org/10.3726/b17828>
- Carreras, C. (2014). Conversando gracias a Pixie: Alumnos de primaria en la Universidad (y viceversa). En M. del C. Lara Nieto (Ed.), Enseñando filosofía = Teaching philosophy (experiencias en las prácticas docentes) (pp. 11–30).
- Cuartas Restrepo, J. M. (2005). Universidad-enseñanza-filosofía. Folios: Revista de La Facultad de Humanidades, 61–67.
- Dochy, F., y Segers, M. (2018). Creating Impact Through Future Learning. The High Impact Learning that Lasts (HILL) Model. Routledge.
- Foucault, M. (2017). Sobre la Ilustración. Tecnos. (Obra original publicada en 1984)
- García Moriyón, F. (2014). Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula (Kindle). Ediciones de la Torre.
- Kant, I. (2013). Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? (A. Aramayo, trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1784)
- Kennet, J., y Smith, M. (1996). Frog and Toad Lose Control. Analysis, 56(2), 63–73. www.jstor.org/stable/3328160
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. Reflexão e Ação, 19(2), 04–27. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>
- Larrosa, J. (2014). Tremores. Escritos sobre experiência. Autêntica Editora.
- Lipman, M. (2003). Thinking in Education (2a ed.). Cambridge University Press.
- Lobel, A. (1972). Frog and Toad Together (1a ed.). Harper & Row.

- Matthews, G. B. (2014). *El niño y la filosofía*. FCE. (Obra original publicada en 1980)
- Niño, D. M. P. (2019). Reflexiones en torno a la emancipación intelectual desde *El Maestro Ignorante* de Jacques Rancière. *Topicos (Mexico)*, 56(56), 339–364. <https://doi.org/10.21555/top.voi56.947>
- OECD. (s.f.). *OECD Learning Compass 2030 Concept Notes*. <http://bit.ly/OECDCompass>
- Onfray, M. (2008). *La comunidad filosófica. Manifiesto por una Universidad Popular*. Gedisa.
- Pineda, D. A. (2001). Sobre enseñar y aprender en filosofía . *Universitas Philosophica*, 18(37), 129–144. <http://bit.ly/3acJLJU>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (C. E. Fagaburu, trad.). Libros del Zorzal. (Obra original publicada en 1987)
- Rubio, G. (2014). La crítica de Rancière a la educación moderna. *POLIS Revista Latinoamericana*, 37. <https://journals.openedition.org/polis/9792>
- Rubio Rosell, C. (2014). Michel Onfray “En la Universidad nos enseñan una filosofía que no es practicable.” *Revista de Occidente*, 398–399, 163–176.
- Scarantino, L. (2011). La enseñanza de la filosofía a nivel superior. La filosofía en el ámbito universitario. En *La filosofía. Una escuela de la Libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* (pp. 94–149). UNESCO.
- Schopenhauer, A. (1991). *Sobre la filosofía de universidad* (M. R. González, trad.). Tecnos. (Obra original publicada en 1851)
- UCA Jedi Junior: Un Programme d’ouverture et d’accompagnement vers la réussite du Collège à l’enseignement supérieur. Interview de Bertrand Cochard, enseignant de philosophie de Université Côte d’Azur. (s.f.). *Fondation Université Côte d’Azur*. <http://bit.ly/EntCochard>

- Villamizar Acevedo, G. A. (2011). La enseñanza universitaria a la luz de Filosofía en la universidad de Schopenhauer. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, ISSN-e 1316-4910, N°. 51, 2011, Págs. 333-337.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature* (2a ed., Kindle). Rowman & Littlefield.
- Wartenberg, T. E. (2019). *Picture Books Go to College. Introducing Philosophy to Undergraduates*. En T. E. Wartenberg (Ed.), *Philosophy in Classrooms and Beyond. New Approaches to Picture-Book Philosophy* (Kindle, pp. 103–116). Rowman & Littlefield.