

Teoría y prâxis, una reflexión sobre el rol de la filosofía en la educación superior.

Gabriel Adelio Saia.

Cita:

Gabriel Adelio Saia (Octubre, 2022). *Teoría y prâxis, una reflexión sobre el rol de la filosofía en la educación superior. Segundo Congreso Internacional La Tarea de las Humanidades en la Universidad. Universidad Autónoma del Estado de México, Estado de México.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/gabriel.a.saia/18>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ppmg/kKO>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Universidad Autónoma
del Estado de México

Universidad Autónoma del Estado de México
Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia
Cuerpo Académico "Universidad, Humanidades y Sociedad"

Otorga la presente

Constancia

a

Gabriel Adelio Saia

Por su participación en el: Segundo Congreso Internacional la Tarea de las Humanidades en la Universidad, con la presentación de la ponencia **"Theoría y prâxis, una reflexión sobre el rol de la filosofía en la educación superior"**. El evento se desarrolló a través de la **Plataforma Microsoft Teams**, del 26 al 28 de octubre de 2022

Toluca de Lerdo, octubre de 2022

Patria, Ciencia y Trabajo

"2022, Celebración de los 195 años de la apertura de las clases en el Instituto Literario"



INSTITUTO DE ESTUDIOS
SOBRE LA UNIVERSIDAD
DIRECCIÓN

DR. EN EST. SOC. EMILIO GERARDO ARRIAGA ÁLVAREZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD



Título de la ponencia: *Theoría y prâxis, una reflexión sobre el rol de la filosofía en la educación superior*

Autor: Saia, Gabriel Adelio

Lugar de adscripción: UNSAM-UAEM

Eje temático: Filosofía y educación

Ficha: Gabriel A. Saia (gabriel.saia92@gmail.com), Prof. Universitario y Lic. en Filosofía por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM, Argentina). Trabajador docente de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM, Argentina). Docente de Introducción a la filosofía para la Tecnicatura en Gestión Universitaria (OESPU - UNSAM) y docente de Introducción al Pensamiento Crítico (EEyN - UNSAM). Docente de nivel medio en el colegio Del Viso Day School. Participo activamente como redactor en la Revista *Cuadernos de Pesimismo*. Traductor de Interpres (UNSAM) y traductor independiente de textos en inglés, italiano y francés. Publiqué diversos artículos y traducciones sobre pesimismo italiano, educación y filosofía clásica y contemporánea en revistas especializadas. Soy co-coordinador del Seminario Permanente de Poética (CEH - UNSAM). Colaboré en las cátedras de Retórica y Prácticas docentes en educación superior (EH - UNSAM). Actualmente, estoy realizando estudios de posgrado en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM, México).

Introducción: *Comunidad de indagación*

En la generalidad de la filosofía como disciplina humanística, hay un problema que suele presentarse en las aulas de todos los niveles que la incluyen en sus currícula: cómo hacer del ejercicio filosófico una herramienta, una práctica, además de un mero contenido “teórico”. De cierto modo, esta temática es colindante con el enfoque propuesto en las clases y la bibliografía, ya que la reflexión respecto del vínculo entre los pares conceptuales griegos (*theoría/prâxis*; *tekhnè/poiesis*) supone un punto de tensión en los distintos momentos componentes de la clase (Carr, 2002; Dubet, 2010). Abordar desde la teoría un fenómeno que se observa distante como las prácticas de enseñanza en su especificidad, es decir, como cierto tipo de práctica social, suele posicionarnos frente a dos concepciones diametralmente opuestas respecto de la relación que puede darse –y que efectivamente se da– entre teoría y práctica. Sin dar por resuelta la cuestión, optamos por reconocer la integración del docente en la actitud reflexiva, aquella labor que permite explorar y tematizar los distintos problemas que se dan en la clase, más allá de la mera instrucción procedimental o prescriptiva, así como también el hiato que suele producirse entre teoría y práctica.

Por ello, es de nuestro interés en el presente trabajo elaborar una reflexión sobre los modos de relación que se dan en las aulas respecto de los contenidos propiamente disciplinarios y lxs sujetos que forman parte de dichas prácticas. Puntualmente, abordaremos un eje que atañe tanto a la progresión del formato

como a la progresión del sentido. En ambos casos, trataremos de dar cuenta de la problemática en torno a los supuestos que articulan un modo recurrente que, y ahora sí, a título personal, se manifiesta en mis clases de filosofía tanto en el nivel medio como en el nivel superior, el cual será motivo de nuestra actual ponencia¹. Se trata, pues, de la reflexión sobre un modo de práctica de enseñanza que supone integrar la filosofía desde el diálogo participativo, activando las clases desde un entorno comunitario, desde la propuesta de una *comunidad de indagación*. Este tema es de interés para la filosofía, pero mayormente para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, ya que por un lado plantea la dicotomía entre teoría y prâxis, pero, a su vez, hace que se vuelva menester indagar en los supuestos subyacentes en las prácticas de enseñanza, principalmente en aquellos presentes en el momento que compete a las decisiones *en clase*.

Este problema no es en absoluto una cuestión propia tan solo de un área disciplinar como lo es la filosofía, sino que atañe a diversas construcciones de saber humanístico o social, y, en suma, al vínculo entre la escolaridad y el mundo de relaciones sociales de trabajo. Sin embargo, notamos que en filosofía esta cuestión se exacerba debido –en buena medida– a la calidad de su inclusión (o su abandono) en las curricula actuales, así como también a la idea que social y comúnmente se tiene de la disciplina en cuestión. Pensar la filosofía como un cúmulo de autores, de teorías, de fechas y problemas específicos no es una cuestión menor, pero no agota las posibilidades propias del quehacer filosófico. Así, pensando desde la propuesta de Edelstein (2011), quien retoma a Schwab (1974), podemos decir que se trata de un discurso práctico el que buscamos en nuestras prácticas de enseñanza. Sin alejarnos del material bibliográfico de estudio, que se encuentra en abundancia en los diseños curriculares del área de filosofía, la propuesta basada en el diálogo de las comunidades de indagación sigue siendo

¹ Una experiencia similar también se dio en clases de nivel inicial y primaria bajo el programa promovido principalmente por Walter Kohan (*Filosofía con niños*), que retoma la propuesta perelmaniana de “Filosofía *para* niños”), así como también en el nivel superior universitario. Si bien los sujetos escolares y los contextos difieren, la propuesta de las comunidades de indagación creó en sendos casos encuentros movilizadores.

propicia para los entrecruces que se pueden dar entre la cultura escolar² y la cultura de lxs estudiantes. La propuesta tiene como objetivo poner en escena los contenidos propios de la experiencia de lxs estudiantes, para así llegar a un diálogo que interpele las individualidades que se encuentran en la clase. En esta comunidad, el docente orienta la práctica de la disciplina pero sin imponer temas que han de ser tratados siguiendo un orden específico, hegemónico o jerárquico. Todo lo contrario, respecto de los tópicos abordados en clase y propuestos por lxs alumnxs, se confecciona una “agenda de preguntas”, que opera como recurso, pero sin llegar a ser esta a una imposición rutinaria en específico.

Esto hace que el pensar la clase sea algo que se actualiza semana a semana, encuentro a encuentro, por mor de la diversidad de asuntos que pueden emerger en el diálogo entre pares y teniendo en cuenta los diversos aportes de aquellxs que participan en la indagación. El diálogo no se cierra al finalizar el encuentro semanal, sino que permanece abierto e incluso puede ser retomado en las clases posteriores, tanto por el docente como por lxs alumnxs. De este modo, la búsqueda se centrará en una indagación que, desde el aporte colectivo e individual, creará sus conceptos en base a la necesidad del grupo (situado y compuesto, heterogéneo y heterodoxo) y de cada par que se encuentra dentro de éste. Como bien menciona Gloria Edelstein, la construcción metodológica no debe atender tan sólo a sus propias particularidades, a un modo de enseñar en lo necesario y universal, sino más bien a las contingencias que se dan al interior de la clase. Lxs sujetos que conforman el aula, de alguna manera, se hallan comprometidos social, áulica, cultural e institucionalmente. De esta manera, continuando con la progresión del formato, es necesario aclarar que, en tanto que recurso didáctico, la comunidad de indagación cobra valor cuando se manifiesta la producción de deseo en lxs estudiantes y el docente. No se deja de lado el desafío cognitivo que supone comenzar con la actividad del diálogo, y si bien la propuesta parece ser inclusiva, lo que supone es una problematización de las relaciones docente-conocimiento-estudiante dentro del contexto áulico.

² Hay que tener en cuenta aquí un asunto que ya está previsto en el diseño curricular de la asignatura. Al ser filosofía una materia que tan solo se imparte en el último año de la escolaridad media, la dinámica de la materia en la progresión del formato resulta ser todo un desafío, ya que permitir el diálogo y articular los momentos de la clase en torno a los intereses/problemas presentados por lxs alumnxs redundaría en una dinámica que les resulta usualmente ajena.

Es quizá allí donde la perspectiva ofrecida por Diego Tatián (2010) se vuelve esclarecedora al respecto: la igualdad sólo puede concebirse en tanto la categoría de *otrx* esté presente, es decir, esta categoría permite que se dé la inclusión de un *otrx*. La democracia es un lugar donde interactúan estxs sujetos, rarxs en y para sí³. De este modo, no es exagerado pensar que la comunidad de indagación cumple con ese rol de formación, como dispositivo y como formato, en la medida en que la participación respete a lxs ajénxs, no en calidad de idénticxs sino de iguales, es decir, de diversos. La justicia se vislumbra como la capacidad de la multiplicidad de establecer –y ejercer– un campo de lo justo; no hace falta un “para todxs lo mismo”, el propósito comeniano, sino más bien una actividad productiva del pensamiento, que ha de volverse en sí misma política. El diálogo se suscita cuando hay un punto de equilibrio que se bandea para un lado y para otro, indistintamente, y es allí donde la función docente cobra lugar.

Desarrollo: problemas en torno a la *comunidad*

Sin recurrir a la imposición de un tema en particular, y yendo en sentido de las propuestas marcadas por los intereses de lxs sujetos escolares, el docente debe poder fomentar las propuestas individuales a fin de crear en base a éstas un concepto común. Que este concepto sea *común* no significa que abuse de la generación de la igualdad, sino más bien de la posibilidad democrática investida en la potencia democrática del pensamiento. Aún con Tatián, si la democracia es posible al interior del aula, fundamentada por las decisiones en clase y la progresión del formato, es posible también la justicia y el intercambio entre la cultura de lxs estudiantes y la cultura escolar. Solo podrá garantizarse dicha justicia, igualdad e intercambio si en cada encuentro (o en cada momento posterior a éste) hay algo que interpele al docente, que lo comprometa y, de cierto modo, lo violente. La posibilidad que este tiene de pensar la clase por fuera de sus actores y actrices se limita a una idealidad que no puede más que caracterizarse por el entramado teórico presente en las categorías conceptuales que van surgiendo y armándose en la clase. El sentido e intencionalidad de la misma es pensado en línea con justicia – democracia– y en cada encuentro se deberá recrear este escenario, a fin de poder cumplir con los desafíos cognitivos propuestos, siendo el primero de estos la

³ También raros para los demás, entre sí: “La igualdad es el reino de los raros” (Tatián, 2010: p. 9).

escucha activa, que será una cuestión a desarrollar en todos los encuentros. Cabe mencionar que esta escucha no es tan solo para los educandxs, sino que también el docente deberá participar en este desafío, promoviendo el intercambio y el entrenamiento dialógico.

Así y todo, cuando en la clase se logre atisbar el objetivo propuesto, la idea que recorre la comunidad de indagación es aquella que versa sobre el formato y no solo sobre el contenido, pues lo supone *como* creación. Si nos centramos en la capacidad de la filosofía –en los intentos por crear comunidades activas en la reflexión, la búsqueda del horizonte democrático y la justicia– para iniciar diálogos, podremos comprender entre todxs cuál es el sentido original de las clases. El diálogo mismo merece la pena ser evaluado, a fin de intervenir desde categorías conceptuales que permitan entrever la necesidad de expresar los problemas que se dan al interior de la clase. La *agenda de preguntas* confeccionada en cada encuentro tiene ese fin: poner de manifiesto cuáles son los supuestos con los que todxs cargamos, cuáles son los supuestos que, a un tiempo que fundamentan la acción, la determinan. Mismo esta agenda serviría de guía para la reflexión posterior a (y de) la clase, para el momento que excede el convivio y que se sitúa en la soledad de la autonomía docente⁴, que guiará su búsqueda en torno a los presumibles supuestos subyacentes –manifestados *en clase*– y que articulará la progresión del formato.

Sin ir más lejos, la confección de un diario, de una bitácora, nos permite plasmar narrativamente la experiencia áulica –sobre todo aquella social, de entrecruce cultural– es el horizonte de una práctica de enseñanza que se pretende *justa*. No basta solo con la revisión de los conceptos dados en el aula, con la vuelta atrás sobre el planteo de desafíos cognitivos, objetivos y propósitos; no alcanza con dirimir si el recurso presentado es suficiente o si la práctica de enseñanza coincide con (y considera) los aprendizajes particulares, los tiempos y formas individuales. Lo más importante será, en todo caso, llegar a una *buena enseñanza*⁵, a una acción transformadora, que, en última instancia, conducirá a una práctica justa. No es

⁴ O en el mejor aunque menos frecuente de los casos, el trabajo grupal con sus pares, con las distintas autoridades pedagógicas que habitan la institución escolar.

⁵ Aquí podemos desmarcarnos, por ejemplo, de la enseñanza comprendida sólo bajo una distinción de “éxito” o “fracaso” escolar.

sencillo conjugar la estructura social –vislumbrar tanto el campo social, su situación, como la relación con lxs agentes, denotar el *habitus*–; sin embargo, teniendo en cuenta que el trabajo docente, tomado en sentido amplio, excede el momento áulico (práctica pedagógica), es importante concebir que la buena enseñanza será alcanzada por una práctica reflexiva que incluya los anteriormente mencionados momentos (Steiman, 2018). Aquí es donde el problema de la comunidad de indagación, que es nuestro supuesto teórico-práctico, pasa por ser un disparador de registros y no una simple herramienta.

Aún así, siempre se corre el riesgo de palidecer frente a la pregunta “¿y esto para qué sirve?”, pregunta que es, a un tiempo, crítica –en la triple acepción de la palabra– y desoladora, pregunta que objeta tanto a la disciplina como al formato didáctico. No hay manera de disolver la pregunta, solo se puede –en el mejor de los casos– hacer *mea culpa* de una serie de cuestiones: la instrumentalidad del conocimiento cobra un fuerte valor frente a las promesas educativas que se han roto; sin embargo, y por mor de la práctica justa, bueno sería repasar cuáles son aquellos valores que encarna el docente en general –y de filosofía particularmente– en nuestro tiempo, qué se espera de éste y cuál es el objeto primario de la disciplina a transmitir. En tanto y en cuanto pueda justificarse la inserción del diálogo –y más aún, de la comunidad– como un proceso crítico, constructivo, como principio de un proyecto a la vez socializador y emancipador, una disciplina tal como la filosofía deberá tener lugar no solo en las diversas curricula sino también en las vidas de lxs estudiantes y docentes mancomunados en la institución educativa. Pero aún así es muy sencillo toparse con un distanciamiento sacro que termina operando en contra de los propósitos pretendidos por la confección de una comunidad de indagación; la justicia, la democracia y, en suma, la emancipación pueden ser considerados como un simple juego, como un mero despliegue de los propósitos institucionales por sobre los propósitos sociales (Dubet, 2010), una ficción que solo es válida al interior de los muros de una institución educativa, mas no en el campo social. Incluso, arriesgando los roles áulicos y el valor asignado al conocimiento, el mismo Dubet no titubea al mencionar la fragilidad de la institución educativa. Quizás allí es donde mejor se acople este concepto –en apariencia abstracto– de *comunidad de indagación*.

Conclusiones y reflexiones liminares

Cada nuevo grupo, cada nuevo estudiante, es un signo de interrogación.

Es un desafío que asumimos con curiosidad,
pero también con cierto temor.

Creo que aprendemos a convivir con esto.

Diana Mazza, *Las emociones y los vínculos en la enseñanza y en la formación*

Con todo, aún nos quedan –muchos– interrogantes a responder. ¿No es acaso la *comunidad de indagación* un “recurso didáctico infructífero” para las curricula? ¿No responde a un interés por desestructurar la clase radicalmente desde el dispositivo didáctico? ¿Las mediaciones dadas en la estrategia develan las contradicciones y los conflictos inherentes a la clase? ¿Es factible que se dé dicha comunidad al interior de una institución de educación superior? Si la respuesta es “no”, ¿qué otro formato es *esperable, deseable* en cuanto estrategia para propiciar la propia disciplina y las interacciones del campo social? En línea con esta pregunta, ¿no será parte de omitir la vigilancia epistemológica –de Chevallard y la transposición didáctica– que se propone la clase como un espacio de interacción, como una simulación dialógica y, en definitiva, como una puesta en escena de conceptos?⁶ Bajo el supuesto de base que logré observar en los diarios de prácticas de 2021, la desidia suele ser un problema constitutivo del aula, ¿qué expectativas se puede tener con un formato como el propuesto por la comunidad de indagación? Si no es otorgado un *problema*, volviendo sobre el supuesto, cae la progresión de formato y, con ella, la progresión de sentido también se vería afectada. ¿Se puede pensar en la *comunidad de indagación* sin dar cuenta de las bases del declive institucional, del desprestigio del rol docente, de la anhedonia o la desidia estudiantil fundada en la ruptura de una promesa escolar y, por último, de los fundamentos del llamado “giro afectivo”?

Vale reflexionar sobre las prácticas de enseñanza desde esta doble dimensión; hay un problema de enseñanza que, tal vez, excede la cuestión de delimitar si se trata de un problema de conocimiento, de dispositividad, de

⁶ Es en este sentido que la reflexión que posibilita esta breve analítica parte de la didáctica general y no así de su sentido específico. No es de nuestro interés promover una especificidad única y propia del área, así como tampoco motivar una secuencia de contenidos curriculares obligatorios.

interacción de sujetos o de recursos. Un problema que recae en el docente y el discente y que los agrupa de alguna manera, a saber, la conformación del deseo y la exteriorización de la voz para la conformación de la clase. No solo pensamos – pienso– que la solución es comunitaria, pues no se trata de buscar una solución; de cualquier modo, y de eso sí se puede dar cuenta, lo comunitario es utópico y guía – a la vez que permite– tanto la reflexión docente como la participación estudiantil.

En todo caso, pensando desde la igualdad y la justicia educativa, a sabiendas de que ningún estudiante es *igual* a otrx y de que *las aulas siempre son distintas*, nuestro propósito es continuar con la reflexión respecto de las prácticas de enseñanza en un área disciplinar problemática y conflictiva en cuanto tal, pero que puede ser trabajada como configuradora de prácticas sociales justas. Quizá realizar la traspolación desde un marco hermenéutico y general es la única manera de abordar la práctica de enseñanza en filosofía. Es nuestro deseo, además, lograr desandar la sintomatología y los supuestos subyacentes que comúnmente se dan en el alumnado de la formación académica superior universitaria. Este es un lugar donde podemos observar diversidad de edades, identidades, “camino”, perspectivas; un lugar que acoge a un grupo marcadamente heterogéneo, aunque sumamente fructífero para comenzar a pensar cuál es el rol de la filosofía en las diversas carreras de grado. La *teoría* no rebasa a la *práxis* ni viceversa; ambas se co-implican y, de esta manera, nos tomamos el atrevimiento de encontrarle una función específica a la disciplina filosófica: el diálogo, un dispositivo de lo *común*. En este pequeño trabajo, tratamos de pensar un poco sobre el rol de la asignatura “filosofía”, sobre su intervención dentro del mundo académico universitario y sobre las maneras en que lxs docentes podemos acercarnos a una práctica educativa necesaria, reflexiva y justa.

Bibliografía consultada

Esposito, R. (2012). *Communitas: Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Di Matteo, F. (2020). "Las emociones y los vínculos en la enseñanza y en la formación. Entrevista a Diana Mazza". *Itinerarios Educativos*, N° 13, pp. 183-190.

Dubet, F. (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución". *Política y Sociedad*, N° 47(2), pp. 15 - 25. Ediciones Complutense.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la ensenza*. Buenos Aires: Paidós.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza: En análisis desde una didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tatián, D. (2010). "Igualdad como declaración". *Cuadernos del INADI, La igualdad como problema*, N° 3, pp. 6-9.