

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

CARRERA DE ESPECIALIZACION EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA
EN CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

TRABAJO FINAL:

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN CARRERAS
EMPRESARIALES

LIC. PAULINA SPINOSO

TUTOR: PROF. VICTORIA JULIA

Buenos Aires, mayo de 2007

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN CARRERAS EMPRESARIALES

INDICE

ACLARACION	pág. 3
I. INTRODUCCION	pág. 4
II. EL PROBLEMA	
a) Respecto de la enseñanza	pág. 6
b) Respecto de la filosofía	pág. 8
c) Respecto de las carreras empresariales	pág.10
III. LA SOLUCION (PROVISORIA)	
a) De la filosofía como contenido a la filosofía como actitud	pág. 13
b) Del sujeto (psico) pedagógico al sujeto sin más	pág. 18
c) El docente. Ni tradicional ni traicional: paradójal	pág. 22
d) La cuestión didáctica	pág. 25
e) Filosofía y ciencia empresarial	pág. 36
IV. CONCLUSION	pág. 38
V. ANEXOS	pág. 40
VI. BIBLIOGRAFIA	pág. 61

ACLARACION

El presente escrito es, fundamentalmente, una reflexión sobre la práctica de la enseñanza de la filosofía.

Ambas – reflexión y enseñanza de la filosofía – suponen diálogo, de manera que no es sorprendente que la exposición tenga un carácter más afín al modo dialógico que al proposicional. No es que haya descartado sistemáticamente este último. Simplemente, sucedió que en ese diálogo consigo mismo que es la reflexión, fui retomando y reelaborando numerosos diálogos mantenidos con colegas, autoridades, alumnos y textos.

Y el resultado fue un texto que, no ateniéndose al standard tradicional para los trabajos de este tipo, exige la presente aclaración.

Por lo mismo, no se encontrará aquí un apartado sobre el marco teórico. Esto no significa que yo haya eludido enunciar la fundamentación conceptual del trabajo, sino que he buscado quitarle su carácter de “apartado”. Alimentado no sólo por el pensamiento de los filósofos, sino también por la formación freudo-lacanianana que tengo como psicoanalista, el marco teórico se encuentra entramado en su desarrollo.

También lo está el proyecto educativo de formar profesionales que no sean sólo idóneos, sino también sujeto críticos, capaces de reflexionar y comprometerse con la ética a que convoca nuestro tiempo.

En cuanto a la selección de autores y textos, agrupa a aquellos referentes en los que encontré una teorización de la enseñanza, afín a mi práctica.

Dos palabras, finalmente, para explicar el carácter extenso de las citas que contiene el Anexo de textos. Esa extensión remite a algo que, creo yo, es propio de la filosofía. Esta no admite bien el manual, la escritura homogénea que refiere los resultados objetivos de una investigación sin sujeto, o del “sujeto universal de la ciencia”.

En filosofía, la lectura del **autor**, con su estilo, su latido y su respiración, es ineludible. Así como el amante de la música no se contentaría con tararearnos una pieza amada sino que se esforzaría por hacérsola escuchar, el profesor de filosofía no se contenta con “contarnos” lo que dice un autor. Hace lo posible por ponernos de alguna manera en su presencia.

I. INTRODUCCION

La conjunción de los términos enseñanza, filosofía y carreras empresariales se presenta como problemática, y cada uno de estos términos es problemático en sí mismo.

Desde hace algún tiempo, se habla de la crisis de la educación y se buscan soluciones de manera afanosa, con más agitación que movimiento.

La filosofía se ve particularmente más cuestionada de lo habitual. De su propio seno surgen “anti-filosofías” y es cada vez más frecuente que desde el exterior se la pretenda prescindible.

En cuanto a las ciencias empresariales, aunque pujantes, no han definido aún su estatuto ni su legitimidad en el campo del saber.

Al conjugarse los tres términos, los problemas se suman y se potencian. Sin embargo, el desafío es interesante y prometedor.

De la asunción de este problema y su precaria resolución por parte de un profesor de filosofía –en este caso yo– trata este trabajo. El problema que se plantea es el siguiente: ¿cómo enseñar hoy filosofía a mis alumnos de Marketing de la Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales?

La pregunta, formulada en primera persona, marca un grado tal de auto-referencialidad que requiere alguna justificación. Desde el punto de vista práctico, es imposible no implicar al sujeto que debe realizar las acciones.

El saber propio de la docencia no es –para seguir a Aristóteles– sobre “aquellas cosas cuyos principios no pueden ser nunca distintos de los que son” sino sobre “las cosas cuya existencia es contingente y variable”.¹

Hay algo de arte (téchne) en la docencia ya que combina experiencia y teoría. “El arte comienza cuando de una suma de nociones experimentales se desprende un solo juicio universal que se aplica a todos los casos semejantes.”²

Teniendo en cuenta que “toda práctica y toda producción se dan en lo particular”³ aquí se trata de pensar **mi** experiencia para intentar hacer de ella un saber transmisible, a la luz de las prácticas realizadas en la Especialización en docencia Superior..

¹ Aristóteles. *Ética nicomaquea y Ética eudemia*. Traducción de Antonio Pallí Bonet, Madrid, Gredos, 1992.

² 1 *Op. Cit*

³ Aristóteles: “No es al hombre a quien el médico cura, sino a Calias, o a Sócrates...”. *Metafísica*. Traducción de Hernán Zucchi, Buenos Aires, Sudamericana, 1984.

Donald Schön sostiene una posición parecida a la de Aristóteles cuando dice que a la formación en ciencias básicas, ciencias aplicadas y habilidades técnicas habría que agregar “el **arte** como componente esencial de la competencia profesional”.⁴

El argumenta que hay “zonas indeterminadas de la práctica” –concepto que se asemeja a lo “contingente y variable” de Aristóteles– que las ciencias y sus aplicaciones técnicas no resuelven. Estas zonas tienen tres componentes: la definición de los problemas, el caso único y el conflicto de valores. Con respecto a ellos, sólo podemos aprender “a partir de un detenido examen de la práctica”. Por eso, Schön propone incluir en la formación profesional un **practicum reflexivo** donde los estudiantes aprenden haciendo y los instructores funcionan más como tutores que como profesores. Menciona como modelo la supervisión psicoanalítica, cosa muy prometedora para pensar la formación de los docentes ya que, como se sabe, en psicoanálisis lo que autoriza al practicante es la formación teórica, el propio análisis y la supervisión.⁵

La implicación personal se justifica también por el hecho de que en esta tarea no sólo se producen cosas (programas, clases) sino que en el propio profesor también va produciéndose una experiencia, que a su vez implica un cambio de posición subjetiva.⁶ Al término –provisorio– de la experiencia nos encontramos pues con otro sujeto (el profesor), otro objeto (la enseñanza de la filosofía) y otra pauta (podríamos decir otra lectura).

De esa experiencia voy a hablar en este trabajo. No se trata tanto de ver qué haré sino de preguntarme cómo he llegado a hacer lo que hago, es decir, qué resultó de la experiencia. A partir de allí, intentaré hacer con ella un arte. Este procedimiento procurará aproximarse más bien a una recapitulación, quizá una repetición en el sentido heideggeriano, *Aufhebung*⁷ en el sentido hegeliano, *après-coup* en el sentido freudiano.

La Carrera de Especialización en Docencia Superior ofreció una ocasión privilegiada para reflexionar sobre la experiencia, contrastarla con otras, ampliarla

⁴ Schön, Donald. La preparación de profesionales para las demandas de la práctica. En *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós, 1992.

⁵ A mi juicio, estas son ideas interesantes para tener en cuenta en el desarrollo de la Especialización en Docencia Superior.

⁶ Aquí echaré mano de la noción de ‘experiencia’ según la despliega Hegel en la *Fenomenología del Espíritu*: “Así, pues, cuando la conciencia encuentra en su objeto que su saber no corresponde a éste, tampoco el objeto mismo puede sostenerse: o bien la pauta de examen cambia cuando en éste ya no se mantiene lo que se trataba de medir por ella; y el examen no es solamente un examen del saber, sino también de la pauta de éste. Este movimiento *dialéctico* que la conciencia lleva a cabo en sí misma, tanto en su saber como en su objeto, *en cuanto brota ante ella un nuevo objeto verdadero*, es propiamente lo que se llamará experiencia”.

Hegel, G.W.F. *Fenomenología del Espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica, 1966.

⁷ Lo de Propuesta pedagógica **superadora** puede entenderse en el sentido hegeliano como **suprimir** y **conservar** (en otro nivel).

incorporando otros puntos de vista, fundamentarla (es decir, legitimarla), criticarla (sacar a luz sus alcances y sus límites) y participar de las discusiones teóricas. Incluir lo que sucede puertas adentro del aula en el contexto de la problemática educativa más amplia fue uno de los mayores beneficios obtenidos. Asimismo fue la oportunidad de descubrir qué pensamientos había en mis acciones, qué posiciones había adoptado yo en polémicas que de hecho no siempre conocía; recuperar estas posiciones en otro nivel es, en suma, arribar a una nueva pauta o una nueva lectura.

Cabe remarcar que en este trabajo no me circunscribo a la búsqueda de la solución de un solo problema (por ejemplo, la elección de los contenidos en una carrera empresarial) sino que voy más lejos, para considerar la situación de la enseñanza de la filosofía en general y, más aún, de toda enseñanza en el mundo contemporáneo. Esta forma de proceder, quizá no demasiado acorde con ciertos puntos de vista metodológicos, lo es con respecto a la naturaleza propia de la disciplina que es la filosofía.⁸

II. EL PROBLEMA

a. Respecto de la enseñanza en general

En un sentido amplio, que no sirve de consuelo, los problemas actuales de la enseñanza son los mismos para el profesor de Filosofía como para el de Política de Producto. La de la Filosofía no es más que una especie dentro del género enseñanza.

A esta cuestión –muy trabajada en los diferentes módulos de la carrera– voy a referirme brevemente.

En un nivel descriptivo, transcribo algunas de las “Dificultades habituales de jóvenes que ingresan a la Universidad o a estudios terciarios”, que Claudia Amigo publicó en el diario Clarín (12.3.2000) y que han circulado mucho entre los profesores con el alivio y la pena del mal generalizado:

- “Les cuesta comprender lo que leen.

⁸ “La verdad está en el todo”, según reza el famoso dicho hegeliano. En efecto, para este filósofo “abstracto” es lo separado y por lo tanto muerto, mientras que “concreto” es lo más rico en determinaciones y relaciones, esto es, la totalidad viviente.

Por lo tanto, de lo singular (¿cómo enseñar filosofía a mis alumnos de Marketing?) a lo general (¿cómo enseñar en el mundo actual?) o en sentido inverso, la verdad está en el todo.

Sin embargo, también se puede decir, con Fernando Savater: la falsedad es el todo. Por eso, para completar descompletando, tenemos que decir, ahora con Lacan, que la verdad no puede ser dicha toda.

Y, con Hegel-Savater, habrá que ir desplegando las determinaciones, ya que el todo no desplegado es, como el ser, ‘la noche en que todos los gatos son pardos’.

- Tienen rechazo a profundizar lecturas extensas, con vocabulario nuevo o técnico.
- No pueden organizar una exposición oral.
- Tienen poca capacidad de jerarquizar información, priorizando lo anecdótico.
- No se concentran, se distraen fácilmente.
- No tienen capacidad de análisis.
- Estudian de memoria, mecánicamente.
- Tienen problemas para desarrollar un pensamiento abstracto y crítico.
- Tienen a opinar sin fundamentar.”

En un nivel explicativo, me resultan interesantes los desarrollos de Guillermo Obiols y Silvia Di Segni en *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*⁹, ya que los autores no se limitan a consignar casos y a quejarse, sino que intentan comprender el fenómeno de la crisis de la escuela secundaria (que yo también encuentro en el primer año del ciclo terciario) en el contexto cultural, señalando el conflicto entre los ideales de la modernidad que modelaron las instituciones educativas y el tipo de subjetividad que labra la condición posmoderna en los alumnos. En pocas palabras, podríamos decir que la escuela y los profesores somos modernos mientras que los alumnos son posmodernos.

Con esto queremos decir que los profesores, al menos los de mediana edad, hemos sido formados en el marco del iluminismo moderno que supone que existe un orden objetivo del conocimiento y que ese orden es transmisible íntegramente a los alumnos a través de la enseñanza que establece distinciones y jerarquías. El alumno, por su parte, ha recibido una fuerte influencia de los medios audiovisuales, que ordenan la información de un modo muy diferente. El “video clip” presenta imágenes visuales y auditivas de un modo desorganizado que busca impactar sobre la conciencia del sujeto, mientras que la Internet presenta una enorme cantidad de información no ordenada jerárquicamente, lo que genera en el sujeto la idea contraria en orden objetivo del saber.

Muchos autores se han referido también a la competencia desigual entre la escuela, aliada de la imprenta, y esa otra escuela paralela que son los medios audiovisuales. En *Devórame otra vez*, Oscar Landi se refiere al tema de la siguiente manera: “Por cierto que la escuela tiene sus fines y métodos propios, distintos de aquellos de los medios, pero debe intervenir en la cultura de la imagen en la que está sumergida. En un mundo hipermediado como el que vivimos, en el que una imagen borra a otra y una noticia desaparece rápidamente de la escena por la superposición de otra nueva, la escuela podría jugar un gran rol en la formación de competencias para clasificar, ordenar, interpretar, jerarquizar y criticar el tan fluido y caótico mundo de imágenes y palabras en el que vivimos”.¹⁰

⁹ Obiols, G. - Di Segni, S., *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires, Kapelusz

¹⁰ Landi, O., *Devórame otra vez*, Buenos Aires, Planeta, 1992, pág. 141.

En el módulo “Introducción a la problemática de la Docencia Superior”, tuve la oportunidad de considerar un aspecto del contexto cultural en el que se desarrollan nuestras actividades docentes: la temporalidad. Para esto, trabajé entre otras cosas sobre “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada” de Lacan (Escritos I). El psicoanalista francés investiga la estructura **temporal** de la lógica de la intersubjetividad. Distingue **el instante de ver** del **tiempo de comprender** y del **momento de concluir** (fulguración, duración y urgencia). Ante esto, surge la siguiente inquietud: entendiendo que en el aprendizaje los tres momentos son necesarios, ¿qué pasará en un contexto en el que se privilegia fuertemente el tercero? ¿Es posible obtener herramientas sin teoría que las sustente? ¿Es posible concluir sin comprender? ¿Y responder sin preguntar? La sucesión espasmódica de fulguraciones (zapping mental) no hace un argumento.

b. Respecto de la enseñanza de la Filosofía en particular

Por la naturaleza misma de la disciplina, estos problemas alcanzan su máxima expresión, a la vez que se agregan otros:

- por obligación –otros dirán deformación– profesional, al profesor de Filosofía se le cuestiona todo, inclusive la enseñanza. Por esta razón, enfrentado al tema de esta Especialización, no puede más que hacer Filosofía de la Educación y formular la pregunta leibniziana por el ente (“¿Por qué hay ente y no más bien nada?”) adaptada a estos casos: “por qué educar y no más bien no hacerlo”. La enseñanza debe estar justificada y debe buscarse su sentido.

La pregunta que muchas veces nos hacen los alumnos “¿y esto para qué sirve?” debe ser tomada en serio como una interpelación a nuestro derecho a enseñar. ¿Por qué educar? ¿Por qué transmitir a las nuevas generaciones la producción de las anteriores? ¿Por qué obligarlos a pensar según ciertos procedimientos que consideramos mejores que los que ellos seguirían librados a su propia suerte? Nuestra pasión por la Ilustración, si no abandonada, ha de ser repreguntada.

Constantemente se dice que hay que enseñar a pensar, y más allá de que esto parezca a veces imposible –o lleve su tiempo–, no hay que descartar la idea opuesta: “no pienses, ni equivocado, ¿para qué? Si igual se vive”.

- Se trata, además, de enseñar **filosofía**. El filósofo puede cuestionar el derecho a enseñar otras materias, pero en el mundo actual la Filosofía es la que está en cuestión, a fortiori su enseñanza. Porque el mundo actual valora la eficacia en la acción y la filosofía se orienta más a la reflexión.

Si bien es constitutivo y marca de origen de la Filosofía ir contra la corriente, autojustificarse, defenderse en los tribunales –basta remitirse a la *Apología*–, demasiado, como un síntoma, se escribe en su ‘defensa’.

Esta pregunta por su propio oficio –quizá por ello mismo de modo no real, ya que casi siempre se llega a una respuesta positiva– se la formulan los filósofos.

¡Pero he aquí que ahora se la formula más que seriamente el mundo!

Y tan seriamente que muchas veces a la pregunta ‘por qué enseñar filosofía y no más bien no enseñarla’ se responde optando por la segunda posibilidad y se la elimina de los planes de estudio o se la oculta vergonzantemente (sé de un plan de estudios en el que “Antropología filosófica” pasó a ser “Problemática humana”).

Una excepción parece ser la enseñanza de Ética, cada vez más requerida. Pero quizá no sea una verdadera excepción en la medida en que suele pedirse “expertos”¹¹, cosa que un filósofo difícilmente aceptaría ser. Sin contar con que los auténticos filósofos no pueden, más allá de aceptar la fuente de trabajo, dejar de cuestionar el auge de la disciplina, como hizo A. Badiou con la imagen de la “solterona”¹².

- Es que la filosofía no se lleva muy bien con la llamada “posmodernidad”, aunque los filósofos hayan sido sus mejores analistas. Como ejemplo, y justamente a propósito de la temporalidad, cito a Nietzsche, quien describe a su lector ideal, podríamos decir el de la filosofía, de este modo: “El lector del cual algo espero debe tener tres cualidades. Debe ser tranquilo y leer sin prisa. No debe inmiscuir continuamente a sí mismo y a su “formación”. No debe, por fin, esperar al final, digamos como resultado, nuevos cuadros sinópticos... el libro está dedicado a lectores serenos, a hombres que aún no están involucrados en la engañosa prisa de nuestro vertiginoso tiempo, y aún no experimentan el placer idólatra al echarse bajo sus ruedas, a hombres, por tanto, que aún no se han acostumbrado a estimar el valor de cada cosa según el ahorro de tiempo o el derroche del mismo. Es decir para muy pocos. Estos, empero, “todavía tienen tiempo”. [...] Semejante hombre aún no ha desaprendido a pensar mientras lee, sabe todavía leer el secreto entre líneas, ¡es de naturaleza tan pródiga, que incluso reflexiona sobre lo leído quizá mucho después de haber tenido el libro entre sus manos! Y, por

¹¹ Ver anexos: R. Bernstein.

¹² “Ciertas palabras sabias, mucho tiempo confinadas en los diccionarios y la prosa académica, tienen la suerte, o la mala suerte –como una solterona resignada que se transforma, sin comprender por qué, en estrella de una fiesta– de salir de repente al aire libre de los tiempos, de ser plebis y publi-citada, impresa, televisada, mencionada hasta en los discursos gubernamentales. La palabra *ética*, que huele tanto a griego, o a curso de filosofía, que evoca a Aristóteles (la *Ética a Nicómaco*, ¡un best-seller famoso!), está hoy bajo las luces de la escena.” Badiou, A., *La Ética. Ensayo sobre la conciencia del mal*, Buenos Aires, Rev. Acontecimiento, nro. 8, 1994.

cierto, no para hacer una reseña o, a su vez, escribir un libro, sino simplemente así, ¡para reflexionar! ¡Imprudente derrochador!”¹³
Convertir a nuestros alumnos en lectores serenos, imprudentes derrochadores, es un secreto anhelo del profesor de filosofía.

No sólo los alumnos preguntan por la “legitimación por la performatividad” de nuestra enseñanza, el clásico para-qué-sirve. Como dice J.F. Lyotard: “La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad? sino ¿para qué sirve? En el contexto de mercantilización del saber, muy a menudo esta pregunta suele significar: ¿se puede vender? Y en el contexto de argumentación del poder: ¿es eficaz?”.¹⁴

Por eso me parece conveniente que el profesor sopesé debidamente la cuestión al comprobar que no son los alumnos los que formulan la pregunta, no son ellos los que hablan sino que allí “son hablados” por la cultura dominante, donde la pregunta ya tiene una respuesta especialmente feroz con la filosofía, ferocidad proporcional a la trascendencia de su quehacer. Asimilada la herida narcisista, el profesor debe tomar en serio la pregunta y tratarla filosóficamente: trabajarla, ampliarla y sacar a luz sus supuestos.

Una cuestión que aún queda por resolver es si debe enseñarse la filosofía con sus contenidos propios, si aún los tiene. A veces parece que la actividad del filósofo queda reducida a un “pensamiento crítico”, subsumiéndose en cada disciplina como su capítulo epistemológico o como “filosofía de”. Otras veces, sobre todo cuando el filósofo es interrogado por los medios de comunicación, se reduce a una “crítica de la cultura”.

c. Respeto de las carreras empresariales

En un crescendo de problematización, si la enseñanza es un problema, y la enseñanza de la filosofía lo es aún más, la de la filosofía en carreras empresariales se vuelve aún más problemática.

Desde el punto de vista de la consideración social de los saberes y las prácticas, la filosofía está en baja, mientras que lo empresarial está en alza. Aunque no me parece conducente plantear las cosas en términos de competencia, no debe dejar de verse el conflicto, sobre todo cuando los saberes empresariales implican una filosofía.

¹³ Nietzsche, F., Reflexiones sobre el futuro de nuestras instituciones educativas en *Cinco prólogos a cinco libros no escritos*, en Friedrich Nietzsche: Verdad y Tragedia, Silvio Maresca y otros, Buenos Aires, Alianza Editorial, 1997, pág. 211-2

¹⁴ Lyotard, J.F., *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra, 1987, pág. 94-5.

En su libro *La Empresa de vivir*, Tomás Abraham encara esta cuestión: “Este libro es el resultado de una investigación sobre la década del noventa. Su objeto teórico es la economía como instancia cultural: lo económico. Lo económico no es una disciplina. Se constituye por la dispersión de la economía en el espacio cultural. Lo que me ha interesado es la pretensión filosófica de la economía. Entiendo por eso su deseo de ocupar un lugar fundante.”¹⁵

No es difícil comprobar que este deseo está en buena medida realizado, por ejemplo, en la extensión a zonas insospechadas de un lenguaje. Actualmente se habla de la “marca” Argentina, de “posicionar” la Ciudad de Buenos Aires; en educación, de “oferta de servicios educativos”, “teoría del Capital Humano”, “enfoque de la mano de obra”, “matriz de insumo-producto”.¹⁶

Está en el pensamiento empresario la exigencia de funcionalidad, cuando no lisa y llanamente de rentabilidad, de cualquier esfuerzo que se haga.

La filosofía, lo que llamamos filosofía los profesores de filosofía, es aquí severamente cuestionada.

Ahora bien, muchas veces los filósofos responden desde una posición reactiva, extremando la crítica en su aspecto negativo hacia las CCEE.

Algunos, como por ejemplo Mario Bunge –de cuyo aporte hablaré más adelante– adoptan una posición proactiva, dialoguista, de colaboración, para ayudar a que estas disciplinas encuentren su lugar en el campo del saber, que tiendan y recorran puentes, que esclarezcan su filosofía implícita, que amplíen sus horizontes.

Para el caso de la Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales, en 1982 el Ministerio de Educación exige la inclusión de la asignatura Antropología Filosófica en las carreras de Marketing y Publicidad. Este dato no es menor y constituye una marca de inicio, en la medida en que instala una pregunta permanente: ¿qué sucedería si el Ministerio no lo pidiera?

Ahora que el Ministerio se ha vuelto más permisivo en este aspecto, se ha convertido en todo un problema para los directivos de las carreras. Los alumnos suelen considerar desventajosos aquellos planes de estudio que incluyen estas asignaturas. Posicionados subjetivamente como consumidores, evalúan la oferta educativa con los criterios propios de toda mercancía: novedad, rapidez, eficacia. Que una carrera sea corta, que proporcione herramientas, que sea eficaz para entrar en el mercado laboral.

Algunas veces se plantea sacar la materia del programa educativo; otras veces, cambiarle el nombre; otras, los contenidos. Es decir que el filósofo se encuentra en diálogo, negociación, lucha, presión, alianza con los alumnos y con la dirección de las carreras, según los momentos. Del lado opuesto se encuentran la fidelidad a la Filosofía y a las posiciones éticas.

¹⁵ Abraham, T., *La empresa de vivir*, Buenos Aires, Sudamericana, 2000: 13.

¹⁶ Muñoz Izquierdo, C., *Bases para la modernización en la educación superior*, 1997.

Tanto en filosofía como en psicoanálisis existe un principio: no responder a la demanda sustitutiva, provenga del hijo, del alumno, del joven, del paciente... ¿del cliente? Precisamente por considerarse –conscientemente o no– al alumno como cliente, tiende a imponerse en cambio el principio de la satisfacción de la demanda del cliente. Si la filosofía es siempre en parte excéntrica y extemporánea (intempestiva), en estos casos lo es de manera más cruda.

En el presente trabajo expongo la manera en que estoy resolviendo este nudo problemático, qué he venido pensando y haciendo, o haciendo y pensando. Este resultado no proviene de grandes propósitos conscientes ni objetivos y planificaciones sino de múltiples microcambios, efecto de conversaciones e incluso transacciones con colegas, alumnos y autoridades.

En esta tarea espero también aprovechar de las experiencias y conocimientos adquiridos en la Especialización.

Con los riesgos que toda división implica, tomaré por separado los aspectos de la tríada. Me referiré primero a cuestiones relativas a la materia, luego a los alumnos y finalmente al profesor. Por último, dejaré planteada –y muy lejos de ser resuelta– la relación de la Filosofía con las Ciencias Empresariales.

III. LA SOLUCION (PROVISORIA)

a) De la filosofía como contenido a la filosofía como actitud

¿Se trata de enseñar historia de la filosofía –¡desde Anaximandro! como reprochaba una profesora de matemáticas en una reunión de profesores–? ¿Habría que armar un programa de acuerdo a los problemas (gnoseológico, metafísico, etc.)? ¿Un programa sistemático al estilo de aquellos de las universidades confesionales? ¿Hay que poner el acento en los contenidos, en los procedimientos, en las actitudes?

Al principio me costó pensar en esta posibilidad, pero con el tiempo llegué a formular un programa clara y decididamente **orientado al Marketing**. Dado que la filosofía no se especializa, como lo hacen las ciencias, y que cualquier asunto puede ser filosófico, ¿por qué no encarar **filosóficamente** el asunto que concierne a mis alumnos y a la carrera en la que estoy trabajando?

El tema es pues el propio saber, la propia práctica del Marketing y el fenómeno que viene asociado: el Consumo.¹⁷ El tema central alrededor del cual se ordenarán los demás será entonces el Consumo.

Trataremos el consumo de la manera en que los filósofos hablan de él. Hay una filosofía –filosófica– del consumo, tal como, por ejemplo, la define Baudrillard.¹⁸

Aquello que al comienzo me parecía lo más problemático resultó finalmente lo más prometedor. Gracias a mis alumnos me aproximé a una bibliografía y a unos desarrollos que no estaban en mi horizonte, que resultaron más contemporáneos, nucleares y reveladores que algunos que me ocupaban. Es que para la filosofía no sólo cualquier tema puede ser su tema, sino que por lo menos desde Kant y su famoso *Qué es la ilustración*, el mundo contemporáneo es uno inexcusable. Sociedad de consumo es uno de los innumerables nombres que ha recibido. Pensarlo es una tarea filosófica. ¿Qué mejor que pensarlo con alumnos de Marketing?

Encarar filosóficamente cualquier cuestión consiste en aplicar al caso la pregunta leibniziana, poner aquello de lo que se trate ante la posibilidad de su no ser. Así, preguntas como ¿por qué los tomates vienen en latas de x gramos?, ¿por qué ahora las frutas traen etiqueta?, ¿por qué consumimos agua en botella cuando el agua de la canilla es perfectamente segura?, ¿por qué guardamos el dinero en los bancos?, ¿por qué ante un placard repleto una mujer puede decir “no tengo nada

¹⁷ La experiencia muestra que aunque no tengan un lugar en el programa, si el profesor los tiene incorporados, ciertos contenidos aparecen al calor de las vicisitudes de las clases. Por ejemplo, la alegoría de la caverna al hablar de la televisión; el itinerario del deseo platónico como contrafigura del consumidor contemporáneo; la dialéctica para pensar situaciones, etc.

¹⁸ En *El sistema de los objetos*, Jean Baudrillard dice que el consumo es “una actividad sistemática de manipulación de signos”.

que ponerme”? conducen a otra pregunta: ¿por qué sí, en vez de no? Cualquier pregunta bien trabajada lleva a esta idea, que encuentra como respuesta habitual entre los alumnos el “obvio”.

Librar de su obviedad a todas las cosas, sobre todo si se trata de algo muy cotidiano, es una tarea nada fácil de la que debe hacerse cargo la filosofía. Esto me lleva a la siguiente cuestión: resuelto el tema de los contenidos (dando lugar al programa actual y que expongo en el Anexo), queda aún lo que me parece de mayor utilidad para los alumnos en la práctica de la filosofía: la modificación y el desarrollo de **actitudes**.

Muy frecuentemente me encuentro ante actitudes que me parece necesario ayudar a modificar.

Por ejemplo, con respecto a la diferencia enunciado-enunciación suelen aparecer dos actitudes contrapuestas.

a) Siguiendo a Lacan, “que se diga queda oculto tras lo que se dice”.

El alumno derrama un discurso preponderantemente afirmativo como si estuviera leyendo un texto escrito en el cielo o tallado en piedra. No dice a qué preguntas responden esos dichos, cuál es el problema que busca resolverse, cuáles son sus fuentes, quién es el autor, cuál es el contexto. A veces el profesor reconoce distintos autores no mencionados, o afirmaciones contradictorias cuya contradicción es inadvertida.

Si el profesor pregunta al alumno qué piensa sobre lo que está diciendo, éste suele asentir o asombrarse por la pregunta. Es como si dijera “esto es así, nada hay que pensar” (una vez me respondieron literalmente: “no pensé que había que pensar”). Habrá que ayudarlo pacientemente a introducir diferencias en lo homogéneo, a separar los elementos de esa homogeneidad: despegar la cosa, el concepto, la palabra, los autores; recuperar las aristas que han sido limadas, la contradicción o el conflicto. Tendrá que agujerear el discurso para dar lugar a las preguntas; aquellas a las que se responde y aquellas que no se han formulado. Desagregar la voz del alumno de las voces que reproduce. Así él podrá experimentar “el ser se dice de muchas maneras”; se dará cuenta de que no hay “pensamiento único”. Verá que hay una deuda que honrar con los autores: reconocerles su autoría al tiempo que nos convertimos en autores. Si hay más de un pensamiento, el nuestro puede ser uno de ellos. Se trata entonces de poner en juego la enunciación.

b) Por el contrario, hay quienes anteponen a cualquier enunciado la advertencia “esto es lo que yo opino”. Con esto parecen querer tranquilizarnos, no pretenderán convencernos de nada.

Asimismo, este tipo de personas parece decir que esa opinión forma parte de su ser, que no se desprenderán de ella y muchas veces lo dicen explícitamente.

En este caso, la enunciación aparece como un tapón para impedir el decurso de los enunciados. No hay que esforzarse, no hay que argumentar, no hay que dialogar, ya que no se llegará a ninguna verdad para todos.

A veces este tipo de alumnos ni siquiera se molesta en emitir sus opiniones y en el momento del examen final comprobamos que ha pasado la prueba incólume. Es que, como dice Lacan, ‘aman su delirio más que a sí mismos’.

Perder una opinión no es fácil, ya que afecta el narcisismo. Por eso, en estas situaciones, es preciso obrar con cuidado, con amor, para ayudar a que estos alumnos se abran a las opiniones de otros y, sobre todo, a **otra** forma de saber diferente de la opinión. Ayudarlos a pensar que no necesariamente la verdad es “toda” o “para todos”. Ayudar a nuestros ‘librepensadores’ –que no saben aún que sus opiniones no son propias sino que están socialmente determinadas– a librarse de la ilusión de autonomía. Habrá que poner en juego el sesgo ético de la cuestión, ya que, como decía Ortega, “la dialéctica es la obligación de seguir pensando”.

En ambos casos, debemos ayudar a ver que allí hay una filosofía implícita. En el primer caso, la de la correspondencia entre las palabras (del Otro) y las cosas. En el segundo, la del relativismo y muy en el fondo, el absolutismo fundamentalista de una verdad toda.

Con respecto a la relación entre los procesos y los resultados, los problemas y las soluciones, suele aparecer una actitud que un profesor de traducción ha dado en llamar “comoquedismo”. Consiste en apurarse a saber “cómo queda” el texto, tolerando mal la consulta de antecedentes, la evaluación de alternativas, el esfuerzo por la invención creadora. Se busca la única y última versión y se la reclama imperiosamente a la autoridad.

El alumno no quiere leer cómo un autor llegó a una conclusión, qué posición tenían los otros autores, cómo se desarrolló la discusión, qué argumentos aporta cada uno. El alumno exige que el profesor sepa cuál es la posición correcta y se la dé, si es posible resumida en una filmina.

El profesor sería pues el encargado de ahorrarle trabajo en vez de guiarlo en el trabajo, masticando las contradicciones, desgastando las aristas, licuando las dificultades, apaciguando los conflictos, para entregarle finalmente la papilla de un saber homogéneo.

En estos casos, es preciso ayudar a los alumnos a comprender que el conocimiento no se compra hecho ni se posee; que en el conocimiento el camino está en la meta y la meta en el camino. Que sólo se entiende un pensamiento con relación a la pregunta o el problema al cual se responde, dentro de una trama de discusiones que se producen. Que tanto o más importante que el contenido es el procedimiento, la adquisición de las habilidades intelectuales. Que lo que hace crítico un conocimiento no es el contenido sino la posición subjetiva que

adoptamos frente a él, lo que se pone en evidencia en el método, en la argumentación, en la fundamentación.

Y aquí va enlazado el tema de la comprensión: muchas veces los alumnos exigen entender enseguida. Acusan a los textos de difíciles, al profesor de “hablar en difícil”, negándose a incorporar vocabulario técnico, que a veces no lo es tanto. Es pues necesario ayudarlos a entender que lo difícil no está en el texto ni en el lector sino en el entre-ellos-dos. Es sabido que la subjetividad labrada por la televisión no es paciente, no tolera la frustración, sólo acepta lo impactante. Es bueno hablar de esto mismo con los alumnos, compartir con ellos las dificultades que tenemos como docentes.¹⁹

En el mencionado módulo “Introducción a la problemática de la Docencia Superior”, resumí estas dificultades del siguiente modo:

Impaciencia con las preguntas, urgencia por las respuestas.

Al querer arar el endurecido terreno del saber vulgar solicitando respuestas sobre el hombre para elaborar sus implicaciones o rastrear sus filiaciones con el fin de reinstalar la pregunta desde otro lugar, es muy frecuente que me pregunten: “y al final, ¿qué es el hombre?” o “¿y usted qué piensa?”.

Rápido abandono de la tarea, caída en el escepticismo y el relativismo

No vale la pena ocuparse de esto ya que nunca obtendremos una respuesta. Además, depende de la opinión de cada uno y no vale la pena hablar porque nunca nos pondremos de acuerdo. Esto implica también la ilusión de autonomía en la opinión y la inutilidad de los desacuerdos.

Desprecio por la reflexión acerca de la validez de los fines, los complejos problemas generales o las cuestiones éticas

La clásica pregunta “¿y esto para qué sirve?” no apunta al fin, puesto que no admitiría una respuesta del tipo “para ser mejores”. En realidad, la pregunta es la siguiente: “¿sirve para los fines que todos sabemos (los de la razón instrumental)?; porque de lo contrario, no vale la pena perder el tiempo en ello”.

Negativa a la argumentación, a la dialéctica, al proceso de comprensión (que requiere tiempo)

El recorrido por las diversas teorías que intentan explicar un fenómeno, su confrontación dialéctica, no interesa. Se quiere saber cómo es, no por qué es. Se desea la respuesta correcta, no el camino por el que se obtuvo, ni cuáles fueron los criterios de corrección.

¹⁹ La famosa anécdota de Sábato es muy útil para explicar esto, si se la considera oportuna: encontrándose Sábato en una reunión social, una persona le pidió que explicara la Teoría de la Relatividad. El lo hizo, pero esta persona se quejaba de no entender y pedía que la explicación fuera más fácil. Sábato lo intentó varias veces hasta que recibió como respuesta: “ahora entendi”, a lo que él replicó: “sí, pero ya no es la Teoría de la Relatividad”.

¿Cuáles son entonces las actitudes que deben promoverse? El tema es complejo porque hay muchos matices entre nuestras pretensiones de mínima y de máxima: desde habilidades intelectuales hasta conversiones personales. Desde la **enseñanza** de contenidos o herramientas hasta la **transmisión** de un legado para su recreación o reescritura.

Los mismos filósofos hacen reflexiones como las que siguen, que me ayudan a plantear este tema:

En primer lugar, no se trata justamente de un “saber concreto y transmisible sino de una **actitud** espiritual”.²⁰ Como dijo alguna vez un alumno, es una materia “de pensar”, pero el pensamiento mismo, admite diferenciaciones. ¿Cuáles?

- Pensamiento crítico (Anexos Cerletti-Kohan, Horkheimer)
- Pensamiento habilidoso (Anexos Cerletti-Kohan)
- Pensar al usar la información (Anexos Eco)
- Pensar lo no pensado del pensar (Anexos Carrizales Retamosa)
- Pensar creando conceptos (Anexos Korn, Nietzsche, Deleuze)
- Pensar fines y sentidos (más allá de la razón instrumental) (Anexos Cerletti-Kohan)
- Jugar (Anexos Desanti)
- Hacer difíciles los gestos fáciles (Anexos Foucault)
- Pensar el propio tiempo (Badiou, Kant)
- Sumar Ciencia y Etica (Anexos Pucciarelli)
- Dominio de sí (Anexos Salmerón, Savater)
- Involucrarse con la totalidad de la persona (Anexos Sartre)
- Imaginación y escepticismo (Anexos Savater)
- Criticar la propia práctica (Anexos Ramos)

Viñetas

1. Tratamos el tema del consumo como actividad simbólica. Surge la cuestión de que en Oriente comen insectos. Gran intercambio de opiniones, comentarios, polémicas entre los alumnos. En un momento dado, un alumno dice que “en realidad no habría que preguntar por qué ellos consumen insectos sino por qué no los consumimos nosotros”. ¿Aconteció la filosofía?

2. Hablamos del consumo. Tratamos de sacar las consecuencias de pensarlo como “una actividad sistemática de manipulación de signos (de discriminación social)”.

²⁰ Ver Anexos: Korn.

Hablamos de las estrategias de consumo que asumen los consumidores. Un alumno cuenta indignado que un tío suyo tiene un almacén frente a una villa. En una ocasión, una mujer va a comprar dos paquetes de fideos y una Coca-Cola. Como no tiene dinero suficiente, deja un paquete de fideos. A él le parece que debería haber dejado la Coca-Cola ya que los fideos son necesarios para la alimentación mientras que la Coca-Cola no lo es.

El diálogo se desarrolla entonces entre él y yo: argumento, trato de ayudarlo a aplicar la definición al caso, le recuerdo la publicidad que por esos días muestra cómo una vida gris se ilumina con la presencia de la Coca-Cola en la mesa. El sigue pensando en la “irracionalidad” de esa estrategia de consumo.

Finalmente acudo a un recurso que en general no uso, ya que me parece éticamente dudoso: implicarlo a él. Le consulto si en su casa consumen Coca-Cola; me responde que sí, pero que en ese caso se justifica porque pueden pagarla, a lo cual le comento que “podrían usar ese dinero para comprar libros”. En ese momento ve las cosas de una manera diferente.

Parece poca cosa poder pensar que la propia estrategia de consumo es una entre otras, que podría ser otra, sin embargo no lo es. Quizá a este alumno –católico– le resulte más fácil pensar, es decir problematizar, la existencia de Dios que sus estrategias de consumo. Es preciso tener en cuenta el ‘obstáculo epistemofílico’. Perder una opinión, perder la ilusión de autonomía, perder una certeza, es narcisísticamente doloroso. Por eso hay que tener cuidado con las referencias personales y hay que hacerlas sólo cuando se haya instalado un buen vínculo, cuando el amor ayude a tragar la amarga medicina.

Traigo como recuerdo la interesante definición del profesor de filosofía que nos da Cerletti: “aquél que puede crear un ámbito compartido de interrogación con los alumnos”. Ese espacio no es evidente, hay que crearlo, sin olvidar los aspectos emocionales.

Finalmente, al recordar ambos episodios, lamento no haber podido enlazarlos (se trata del mismo curso) y llevarlos a ver que con el criterio de este alumno, la gente de la villa debería comer insectos como los orientales (satisfaciendo la necesidad sin gastar dinero).

b) Del sujeto (psico) pedagógico al sujeto sin más

¡Qué lindo es ver la juventud vivir su esclavitud con tanta libertad!

Charly García

Para referirme al segundo término de la tríada, el sujeto de aprendizaje, utilizaré una expresión de Cerletti que traduce muy bien el sentimiento que tenemos los profesores en cuanto a las exigencias que es muy probable que equivocadamente creemos recibir desde el campo de las Ciencias de la Educación: **estrategias de entretenimiento**. Y agregaré dos expresiones que suelen oírse en el bar. Uno de

mis colegas, citando una frase de Perón cuando se sentía presionado por unos y otros, decía: “¿qué quieren?, ¿que baile?”. El otro, agobiado, repetía: “Si lo quieren con fritas, va con fritas”.

Los supuestos contenidos en estas expresiones son variados. Se supone que debemos satisfacer la demanda del alumno (¿cliente?), y que su demanda es de diversión. Se supone que, felizmente caída la idea autoritaria de que el profesor sabe lo que el alumno necesita, podemos confiar en que él lo sabe. Se ignora aquello de Lacan: “el sujeto recibe su mensaje del otro en forma invertida” y eso otro: “con oferta creo demanda”.

Se pretende un conflicto entre adultos y jóvenes cuando el conflicto es entre adultos, que se disputan si es lícito enseñar, si vale la pena enseñar y qué es lo que vale la pena enseñar.

En cuanto a las primeras preguntas, me resultó iluminador el texto del psicoanalista De Lajonquière *Infancia e ilusión (Psico)Pedagógica*.²¹ Allí el autor critica lo que llama el **discurso (psico)pedagógico hegemónico**, que deriva en el error de renunciar a la educación.

La propuesta de trabajar solamente con los intereses del niño implica cierta psicologización de la pedagogía, ya que es necesario conocer su interioridad psicológica para adecuar la enseñanza a sus capacidades.

De Lajonquière, a mi juicio correctamente, muestra el carácter imposible de la tesis de la “adecuación natural entre la intervención educativa y los estados espirituales infantiles”, base del discurso (psico)pedagógico hegemónico. Se supone que el fracaso es por falta de adecuación entre la intervención y el grado de psicomadurez del niño. Así, en vez de sostener la diferencia entre el adulto y el niño, se supone que “el adulto debe eclipsarse”.

Pero la verdad sin remedio es que no hay capacidades naturales por estimular. No hay “momento adecuado” para la enseñanza. Siempre se hace a destiempo, antes o después. Después es tarde, antes es prematuro, aunque esto último es lo preferible.

En la enseñanza hay una cuota de arbitrariedad necesaria. Si esperamos a que sea posible, ya no lo será. La posibilidad hay que construirla, prematuramente. Es preciso asumir lo “arbitrario educativo”.

Para desarrollar el tema del lenguaje, suelo trabajar con los alumnos una experiencia del emperador Federico en el siglo XIII, quien quería conocer el lenguaje natural de la Humanidad. Supuso que si a los niños no se les enseñara ninguna lengua en particular, hablarían espontáneamente la lengua universal-natural de los hombres. La pregunta se formuló según el racionalismo clásico, pero la respuesta se buscó de un modo empirista.

²¹ De Lajonquière, L., *Infancia e ilusión (Psico)Pedagógica, Escritos de Psicoanálisis y Educación*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.

Federico diseñó el siguiente experimento: puso bebés recién nacidos al cuidado de criadas instruidas para ocuparse de los bebés y alimentarlos sin proferir palabra. El resultado, decepcionante para Federico pero inmensamente instructivo para nosotros, es que los niños no sólo no hablaron ningún idioma sino que murieron. Esta experiencia me sirve para ilustrar que cierta educación actual podría derivar en, a mi juicio, una gigantesca experiencia a lo Federico. Sostenidos en una argumentación –más bien racionalización– de orden ético, renunciamos a educar. Bajo el pretexto de respetar la libertad del alumno, de permitirle elegir, tememos dejar nuestras marcas, transmitir nuestra cultura. Tememos ponerlos en contacto con cosas que todavía no pueden entender. Tememos ocupar espacio en sus mentes o hacerles perder tiempo con contenidos que están en la computadora. ¿Qué pasaría si, llevadas por esta concepción pedagógica, las madres esperaran a que los niños entendieran para hablarles? ¿Qué pasaría si para no ejercer violencia dejáramos la elección del idioma para cuando fueran grandes? ¿Qué pasaría si para respetar absolutamente su libertad no deseáramos nada de ellos y no les transmitiéramos nada?

“Y así aparecen los medios masivos, en particular la televisión, adoptando a tanto adolescente huérfano”.²²

Insisto sobre los supuestos naturalistas de la renuncia a educar, o más, enfáticamente, como lo llama De Lajonquière, el “horror al acto educativo”. “Si la pedagogía moderna se pierde en la reflexión al punto de terminar renunciando a la educación, tal cosa deriva del hecho de dar crédito a la tesis de la individualidad psicológica, que resulta del acorde desarrollo de capacidades orgánicas que madurarían gracias a la estimulación correcta conforme al tiempo”.

Se supone que existe un desarrollo natural de las capacidades y que hay que adecuar lo que se enseña a ese desarrollo.

“La pedagogía moderna en sus diversas versiones está siempre centrada en el alumno... esto es, implica la dimisión del adulto de la posición de educador, ya que en lugar de invocar lo imposible de un sueño o de un deseo, se resigna a ‘llevar adelante’ la educación de lo ‘posible psicológico’”.²³

Por el contrario “una educación se vuelve posible, precisamente, en la medida en que el adulto despliega la *diferencia* que media entre el niño que fue alguna vez para otros y ese otro niño real frente al cual debe sostener una palabra educadora”.

²² 9 *Op. Cit.*

²³ Ver Anexos: Lajonquière.

El perfil del egresado

No obstante todo lo antedicho y, es más, teniéndolo particularmente en cuenta, está el problema de cómo contribuimos, ya que no es cuestión de hacerse a un lado, a la formación del profesional llamado “Técnico Superior en Marketing”. Según el “Plan de estudios para la formación del Técnico Superior en Marketing”, se busca

“formar un profesional:

- Que comprenda el funcionamiento del sistema de operación comercial.
- Que sepa integrarse en los distintos niveles jerárquicos empresarios.
- Que sepa comunicarse con los profesionales de las distintas áreas cuya colaboración se requiere en los sucesivos pasos del proceso de marketing.
- Que se mantenga dinámicamente abierto a todas aquellas disciplinas que aportan nuevas posibilidades a las técnicas de marketing.
- Que sepa tomar decisiones en el área comercial.
- Que sepa diseñar estrategias de marketing.
- Que comprenda los fenómenos económicos.
- Que sea capaz de interpretar el proceso financiero de la empresa.
- Que sea capaz de interpretar la conducta del consumidor y/o usuario.
- Que sepa determinar los objetivos y evaluar los resultados de las investigaciones cualitativas y cuantitativas.
- Que sepa determinar los objetivos de las comunicaciones integradas de marketing y evaluar sus resultados.
- Que adquiera habilidad para definir problemas y situaciones.
- Que adquiera habilidad para sintetizar información.
- Que tenga actitudes de cooperación con las distintas personas o grupos que participan en la tarea de marketing.”

En qué contribuye Antropología Filosófica a la formación de este perfil?

Claramente a la obtención de habilidades cognitivas del tipo: comprender, estar mentalmente abierto, interpretar, evaluar, definir problemas y situaciones, sintetizar información.

La otra materia que dictan los profesores de filosofía en la tecnicatura, en tercer año, continuidad en cierto modo de ésta, Etica y Deontología Profesional, contribuirá más aún a la obtención de las habilidades que tienen más que ver con la praxis: integrarse, comunicarse, tomar decisiones, cooperar.

Hay algo que quiero señalar, sin embargo.

La materia Antropología Filosófica, como yo la presento aquí y la dicto en la Fundación está pensada no sólo al nivel de la **tecnicatura** sino también el de la **licenciatura**.

Así, por ejemplo, no se busca tan sólo la “comprensión del funcionamiento del sistema de operación comercial” sino también del funcionamiento de la sociedad de consumo.

No sólo busca la comprensión de los “fenómenos económicos”, sino también la discusión de concepto clave como el del **valor** de la mercancía.

Intenta no sólo enseñar a “evaluar investigaciones cualitativas y cuantitativas” sino también adentrarse en la problemática epistemológica de las Ciencias Humanas.

Para “interpretar la conducta del consumidor” se tratará antes de considerar por qué es interpretable, es decir, entender el consumo como actividad simbólica. Finalmente, se irá más allá del “determinar objetivos a las comunicaciones” para analizar la naturaleza de los *mass media* y del discurso publicitario.

El plantearlo de este modo no sólo es lo propio de la naturaleza filosófica de la materia, sino que también viene avalado por el hecho de que, cuando nuestros egresados se anotan en la Licenciatura, se les otorga la equivalencia de esta materia.

c) El docente. Ni tradicional ni traicional: paradójal

No se puede ser profesor sin ser por dentro un déspota, sin decir:

“Te voy a hacer amar un texto bello, una bella música,
las altas matemáticas, la historia, la filosofía”.

Pero cuidado, la ética de esta esperanza es muy ambigua.²⁴

¿Qué debe hacer el profesor, el profesor de filosofía? ¿Cómo debe ser el profesor, el profesor de filosofía? ¿Un líder autoritario, un adoctrinador, un domesticador, un propagandista, uno que detenta, usa y abusa del poder que da el saber?

Una descripción de adoctrinamiento que me pareció interesante es la de Luis E. Varela (Adoctrinamiento y educación, ponencia leída el 29.7.92 en el Encuentro Interdisciplinario Filosofía, Ciencias Sociales – UBA), quien la toma a su vez de Woods y Barrows (*Introducción a la Filosofía de la Educación*). Para que la educación pueda considerarse adoctrinamiento tendrían que darse las siguientes condiciones:

- 1) Sólo podría adoctrinarse con doctrinas, esto es, conjuntos de verdades organizadas, vinculadas a la acción (principalmente la religión, la moral y la política), cuyas proposiciones no pueden comprobarse, ni admiten dudas, ni evidencias en contrario.
- 2) La doctrina exige un compromiso inquebrantable, la adhesión incondicional. No se admite la posibilidad de abandonarla; contradecirla sería traición.

²⁴ G. Steiner, *La barbarie de la ignorancia*, citado por A. Cerletti, VII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía, 19-21 de octubre de 2000.

- 3) El método para lograr la adhesión no es la argumentación racional sino la persuasión emotiva.
- 4) La intención es de adoctrinar, por eso no se trata de un acto aislado sino de una práctica habitual y sistemática.

Teniendo en cuenta estos aspectos, la enseñanza de la filosofía parece a salvo del adoctrinamiento.

En primer lugar, no existe una sola filosofía sino muchas, dialécticamente confrontadas, obligándose mutuamente a argumentar con razones. Este es el motivo por el cual no apruebo los programas que suelen dictarse en universidades confesionales, que tienden a exponer un solo punto de vista.

En segundo lugar, como ya he dicho, la filosofía como actitud implica la puesta en cuestión de las propias opiniones, la disposición a perderlas ante argumentos mejores, la apertura al diálogo.

En tercer lugar, justamente está en la marca de origen de la filosofía su diferenciación tanto de la religión como de la retórica.

Finalmente, en cuanto a la intención, cito como ejemplo un párrafo de la *Declaración de París por la Filosofía* (1995). Allí se dice, entre otras cosas: “Reafirmamos que la educación filosófica, al formar espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión y de intolerancia, contribuye a la paz y prepara a cada uno para asumir sus responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, principalmente en el terreno de la ética”.

Sin embargo, conviene tener en cuenta que ninguna enseñanza puede estar libre de toda intencionalidad ulterior, de zonas oscuras indemnes a la crítica, de recursos retóricos.

Lo que justamente puede hacer a un profesor de filosofía es la disposición habitual a reflexionar sobre su propia práctica para poner todo esto en cuestión. Estar advertidos, atentos y dispuestos a abandonar los hábitos adoctrinadores allí donde los encontremos.

No se trata entonces de imponer acriticamente a los alumnos una tradición.

¿Se trata en cambio de desentenderse de ella, de dejar descomprometidamente a los alumnos librados a sus opiniones o a las de los medios de comunicación? Desde luego que no; considero que el profesor debe soportar, lo más advertido posible, una situación paradójica. Debemos transmitir una tradición que por ser crítica tiene que admitir ser criticada. Los profesores estamos en la incómoda situación del que dice “sé libre”. Ya sabemos que ésta es una orden paradójica. Sin embargo, no podemos huir de esa situación. Debemos a la vez honrar la disciplina y aceptar su recreación por quienes nos sigan.²⁵

²⁵ Una vez me encontré ante una alumna de Etica que me dijo: “Yo, Aristóteles, no quiero saber”. ¿Tengo derecho a obligarla a “saber” Aristóteles? Si yo pensara que ésta es una auténtica decisión personal, quizá tendría que respetarla. Sin embargo no puedo dejar de pensar en los condicionamientos –a los que ya me referí largamente– que determinan este no querer. Mi trabajo consistió no en obligarla a saberlo pero sí en esclarecer esos condicionamientos.

Un aspecto de la cuestión, el de la crítica a las opiniones recibidas que creemos propias, podría resolverse de este modo: trabajar **con** la determinación pero **para** la libertad. Pero no se trata sólo de crítica sino también de **transmisión**. Creo que debemos transmitir un mínimo que permita la inscripción en una cultura, por ejemplo, Aristóteles. Luego los alumnos sabrán qué hacer con él.

Otro autor que me ha ayudado a pensar en este tema fue Jacques Hassoun,²⁶ quien plantea una **ética de la transmisión**. Su preocupación excede el ámbito de la educación formal y se refiere a la pregunta que se ha de responder para poder situarse frente al otro en las sociedades en crisis, o que las sociedades pluriculturales se plantean frente a las mutaciones que las atraviesan: ¿en qué transmisión te ubicás? Se trata del problema de la pertenencia cultural.

“... es necesario recordar esta evidencia: todos estamos inscriptos –uno por uno– en una genealogía de sujetos que no ignoran que son mortales. Es eso mismo lo que dicta que una mínima continuidad sea asegurada. Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores. Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos ha sido legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de **eso**, de ese conjunto que se extiende desde los hábitos alimentarios a los ideales más elevados, los más sublimes, y que han constituido el patrimonio de quienes nos han precedido”.

A primera vista éste es un planteo tradicionalista que nos condenaría a reproducir. No es así, según Hassoun: “Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y sin embargo es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribiremos aquello que transmitiremos”.

Un paso más me permitirá afirmar algo que es más que paradójico: una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le hará *abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo*.

Y para finalizar con este tema, no me privaré de la cita obligada de Goethe en *Fausto*: “Lo que has heredado de tus padres debes conquistarlo”. Entonces la conquista, cedámosla a los alumnos; la transmisión de la herencia es nuestra responsabilidad.²⁷

²⁶ Hassoun, J., *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.

²⁷ Ver Anexos: Hassoun.

d) La cuestión didáctica

Ahora bien, ¿**cómo** enseñar filosofía a alumnos de carreras empresariales? Esta pregunta, difícil y embarazosa, cosa que no debemos hacer, tendemos a trasladarla al especialista en Ciencias de la Educación, para después rechazar con un mal gesto sus respuestas.²⁸ Es que algunas cuestiones dificultan el encuentro entre la Didáctica y la Filosofía.

En primer lugar, no hay un contenido acabado, un saber de la filosofía. Un “he aquí la filosofía”. Más que de un objeto se trata de una acción, la de filosofar.

Tomando la expresión de Cerletti, se trata de enseñar filosóficamente la filosofía, de modo que el **cómo** forma parte del contenido. Entonces, ¿por qué se cedería a otra disciplina ese aspecto que le es esencial?

En segundo lugar, el término Didáctica de la Filosofía podría entenderse como una aplicación de lo general de la didáctica a lo particular de la filosofía. Cerletti plantea asimismo algo muy interesante, la posibilidad de pensar el camino inverso: llevar al campo de la didáctica general procedimientos propios de la filosofía. Algo similar a lo ocurrido con el ‘pensamiento crítico’, en cierto sentido sinónimo de la filosofía y su punto de vista fundamental, extendido a todos los campos de las ciencias.²⁹

Finalmente, está la cuestión de la transposición didáctica, concepto que Y. Chavellard forjó a partir de la enseñanza de las matemáticas y cuyo uso se ha generalizado para cualquier disciplina. En el caso de la filosofía, por todo lo expuesto, cobra un particular interés.

Se entiende por transposición didáctica el proceso de modificaciones del contenido propio de la disciplina para transformarlo, de conocimiento específico, erudito, en conocimiento “enseñable”. La preocupación por evitar la trivialización y la pérdida de pureza conceptual y metodológica llevó a Chavellard a sostener que la enseñanza de la matemática es una rama de la matemática, no de la didáctica ni de las ciencias de la educación.³⁰

Del mismo modo, A. Cerletti propone que “la didáctica especial en filosofía sea considerada como un área de la filosofía y no de las ciencias de la educación” e invita a los colegas a “inaugurar el territorio filosófico filosofía de la enseñanza filosófica y en él pensar las condiciones y posibilidades de la transmisión y enseñanza de los saberes, las actitudes y las prácticas de la filosofía”.³¹

Una vuelta más sobre la ética, dado que la pregunta sobre **cómo** hacer admite dos orientaciones. Hay profesiones cuyo saber hacer (*techné*) tiene su modelo en la cosa producida (unos zapatos, una casa, una mesa). En la vieja distinción aristotélica, este hacer, efectuar *–facere–*, constituye la *póiesis*. Pero junto a esto

²⁸ Ver Anexos: María Cristina Davini.

²⁹ Ver Anexos: Alejandro Cerletti.

³⁰ Ver Anexos: Y. Chavellard.

³¹ Ver Anexos: Alejandro Cerletti.

hay el obrar, la praxis, *–agere–* cuyo modelo está en el acto mismo y no en efectos o resultados ulteriores, y que se refiere a un modo de relacionarse con otro. He aquí donde se ubica la ética.

La ética entonces es praxis, no póiesis. Si hay un producto del acto ético, éste es el sujeto mismo. Por eso los moralistas decían que en toda profesión que tiene por objeto a una persona, su técnica implica una ética.

Es el caso de la docencia. No debemos aquí rebajar la ética a técnica, el acto al efectuar, la persona a la cosa. Así, creo, nos está vedado usar técnicas contrarias a la ética, como son los procedimientos autoritarios, amenazantes, tanto como los de la seducción demagógica.

Esta es la razón de peso por la que, con independencia de la cuestión de la eficacia, rechazo la enseñanza conductista.

Algo sobre **recursos** didácticos:

a) Un pequeño comentario sobre las “nuevas tecnologías”.

Un problema con el que suelo encontrarme, sobre todo en Etica, es el de las presentaciones de alumnos en Power Point. Estas presentaciones suelen mostrar un marcado contraste entre la sofisticación del medio y la pobreza o incomprensión de los contenidos.

La fascinación de la imagen, la obstaculización de la palabra y el diálogo, la trivialización de los contenidos, la “tarzanización” del texto, la pérdida de las conexiones argumentales, son los rasgos frecuentes en esta metodología que los alumnos han aprendido en otras materias y que traen a la clase de filosofía. Asimismo he podido observar últimamente que los exámenes parciales escritos se parecen cada vez más entre sí: son listas de títulos sin desarrollo, esqueletos descarnados.

Frente a esto, no puedo hacer otra cosa que conversar con los alumnos, ayudarlos a reflexionar sobre su elección, a asumir y analizar las dificultades que implica, a comprender que éste es un caso especialmente interesante de aquello de “el medio es el mensaje”, a tomar conciencia sobre el dominio de la “razón instrumental”, en fin, a filosofar con ellos sobre la cuestión.

En el mes de octubre de 2003, el suplemento *Radar* publicó una nota de Edward Tufte que lleva el sugerente título *El poder corrompe. El poder del Power Point corrompe absolutamente*, de la que transcribo algunos párrafos.³²

b) En defensa de la “exposición dialogada”.

Asumiendo nuevamente el procedimiento de reflexionar sobre el sentido de lo que efectivamente hago (como hecho y como posición), verifico que en el rubro

³² Ver Anexos: Edward Tufte.

“Actividades” del libro de temas, lo que consigno con gran frecuencia es la “Exposición dialogada”.

Muchas veces me siento avergonzada por esta pobreza en recursos, pero muchas veces los mandatos superyoicos (“deberías incorporar otras técnicas”) no tuvieron éxito. Finalmente tomada por el *amor fati* asumo que es el procedimiento que me va mejor.

Se trata de exponer (poner a la vista) el tema que pretendo trabajar con los alumnos e iniciar un diálogo al respecto. El propósito nada original es partir de lo ya sabido, extraer sus supuestos, someterlos a la crítica y conducir a una mejor formulación de la cuestión. Creo que la experiencia (el arte) me ha ido dando como resultado una diferente proporción de la exposición y de lo dialogado. A medida que aumenta el terreno del diálogo voy acercándome a la definición que he tomado de Cerletti: la misión del profesor de filosofía es crear un ámbito de reflexión compartida con los alumnos.

c) **Otros recursos**

No obstante el uso más extendido de la exposición dialogada, respondiendo a las indicaciones recibidas, consulto un libro interesante para ampliar mis recursos didácticos: *Didáctica de la Filosofía* de Víctor Santiuste y Francisco Gómez de Velasco.

Allí encuentro posiciones que me confirman en algunas de las mías pero también estimulaciones para salir de mi cerrazón.

Los autores sugieren partir “de la afirmación kantiana de que no se aprende filosofía, sino que se aprende a filosofar. Todos los grandes filósofos de la historia han *sabido* (aprendido conocimientos que su tiempo les ofrecía, o adquirido otros nuevos); y, a partir de esos saberes, han *filosofado*. Pero, como uno de ellos dijo...no han “aprendido filosofía” sino que, en todo caso, han “aprendido a filosofar”. Y “sólo (se aprende a filosofar) por el ejercicio, aprendiendo a usar la propia razón”; informándose de los saberes de las ciencias, ...y aprendiendo también *en* los filósofos (o en cualquier científico, en tanto que filosofa), más que *de* ellos”.

Los autores lo dicen explícitamente: “De una manera general se puede afirmar que sólo parece poder ser hoy interesante para el alumno –de este nivel, claro- la ejercitación en el filosofar o los ejemplos de este filosofar, pero no la filosofía presentada como un conjunto de contenidos desde la perspectiva de no importa qué escolástica”.

Es más, proponen algunos *conceptos-llaves*, provenientes de otras disciplinas, a partir de los cuales realizar la tarea filosófica:

“El programa no debe restringirse a un dominio demasiado estrecho. Por el contrario, partiendo de algunos conceptos-llaves actuales (el inconsciente, la historia, el lenguaje, la formalización) y otros temas generales (tipo de cientificismo, las ideologías, la problemática ética y política, la problemática

económica) se podrá organizar una discusión filosófica y desarrollar una epistemología y una filosofía consistentes.”

Asimismo se trataría de “una filosofía más “formal” que “material”, cuyo “objeto material” podrá ser cualquier cosa, y cuyo “objeto formal” será el análisis de la coherencia lógica interna al sistema o sistemas de comunicación en cuya red se ofrecen tales cosas, ideas o acontecimientos; diversos niveles de información más o menos subterráneos, consecuencias lógicas no expresadas en el mensaje, relación entre sujeto transmisor y receptor, relación mundo-pensamiento-lenguaje, etc.”

Constato que la mayoría de los temas propuestos por los autores forman parte del programa de Antropología Filosófica para mis alumnos de Marketing, con la particularidad de que, de acuerdo con sus intereses, el *consumo* ocupa un lugar central.

Pero, como he señalado antes, no se trata de encontrar en este libro sólo una confirmación, especialmente en cuanto al *qué enseñar* sino también que esta propuesta sea “superadora” en cuanto al *cómo enseñar*.

Leo entonces con atención los capítulos 5, 6 y 7, referidos específicamente a los “Aspectos didácticos”.

Aquí los autores problematizan lo que llaman “un confusiónismo entre método filosófico y método pedagógico”: “Desde la pretensión socrática del “conócete a ti mismo” los métodos filosóficos propuestos a lo largo de la historia de la filosofía han sido muy diversos, todos ellos han valido de hecho como métodos de aprendizaje, pero parten de unos presupuestos previos sobre el objeto y concepción de la filosofía que tienden a hacerlos específicos y excluyentes, es decir, no son válidos para otras concepciones distintas. Los métodos didácticos, pretenden, sin embargo, prescindir de estos presupuestos previos y traducir la enseñanza en términos de aprendizaje, exigiendo siempre, bien es verdad, unos objetivos básicos a alcanzar.”

Los autores plantean el problema en estos términos: “Es posible llegar a un acuerdo en estos objetivos básicos para la filosofía como materia de enseñanza?”

Su postura no es extrema, buscan planteamientos que no sean excluyentes y que tengan en cuenta tanto la filosofía como pensamiento reflexivo y crítico, sino también como pensamiento reflexivo y crítico *sobre un contenido sistemático* (el que en este caso se explicita en el Programa).

Específicamente en cuanto a los recursos, los autores van de la Filosofía a la Didáctica y de la Didáctica a la Filosofía.

En la primera dirección toman métodos de la historia de la filosofía que pueden contribuir a la adquisición de hábitos mentales. En la segunda revisan instrumentos didácticos útiles para la enseñanza de la filosofía.

Veamos cuáles son los métodos en la primera dirección.

Yendo de la Filosofía a la Didáctica

a) Método dialógico

El modelo son los *Diálogos* de Platón. “Se trata de sacar –la pertinencia de la imagen de la comadrona no es despreciable- del interior mismo del alumno, por medio de hábiles preguntas, lo que éste puede ir descubriendo por sí mismo”.

b) Disputatio

El modelo es el de la escolástica. “Es un ejercicio analítico, de ordenación y desmenuzamiento de las cuestiones procurando no dejar nada sin exponer, avalar con la autoridad, demostrar con rigor y debatir”.

c) Confesión, soliloquio, diario

San Agustín, Marco Aurelio, Descartes, Rousseau, Marcel, son sus referentes. Dicen los autores: “Dada la efervescencia interior propia de los jóvenes, la coloración afectiva que envuelve en esta edad todo razonamiento, puede encontrar en este método un modelo del esfuerzo en la búsqueda de la verdad”.

d) Método dialéctico

En los textos de Platón, Hegel o Marx se puede ver su operación.

“...en la constatación de las contradicciones que aparecen en la realidad y su posible superación en niveles más amplios o superiores de síntesis. Y al revés: partiendo de situaciones aparentemente cristalizadas, dadas, aceptadas, establecidas y sancionadas –a cualquier nivel, social, ético, económico- practicar análisis desenmascaradores que descubran las contradicciones latentes, artificialmente integradas o superadas.”

e) Método crítico

Siendo el método filosófico por excelencia y el que más se ha generalizado a todos los campos de la enseñanza, los autores establecen una interesante relación con el método psicoanalítico. “Se dan dos aspectos esenciales: es una combinación de la cientificidad de tipo explicatorio, es decir del dilucidar estructuras cuasi causales, y del tipo comprensivo o hermenéutico, y este

elemento teórico es constitutivo de una praxis exactamente determinada. Los motivos inconscientes, que ejercen su influjo sin que lo sepa el sujeto actuante, tienen el valor posicional de las causas. Se hallan enmascarados como causas, y de aquí reciben su fuerza. El psicoanálisis, que intenta interpretar los procesos de socialización, se constituye así en una teoría explicativa cuyo fin es la cura, esto es, la praxis.”

f) Método arqueológico

Se trata de Foucault, siempre tan estimulante para los jóvenes. “Este es un método –dicen los autores- que se capta mejor operando en áreas concretas que en su formulación conceptualizada”. En nuestro caso, el fenómeno del *consumo*.

g) Lectura sintomática

Se trata de la visión de Althusser “de la filosofía como reordenación conceptual desencadenada por la nueva problemática que el surgimiento de una ciencia plantea”. Curiosamente, convergen aquí Althusser y Bunge, en cuanto este último plantea una filosofía coherente con el surgimiento de las Ciencias Empresariales.

h) Método estructuralista

Se trataría de hacer un análisis inmanente de un texto, tomando los conceptos en su unidad de contenidos y relaciones, sin referencia al contexto o a la experiencia correspondiente.

Por todo lo que vengo sosteniendo en este trabajo, no me parece un método apropiado para la enseñanza en la carrera de Marketing.

i) Método analítico

Se trata de aprovechar de los análisis del neoempirismo y la filosofía analítica introduciendo a los alumnos en “el análisis de los enunciados como pertenecientes a distintos tipos o usos del lenguaje (descriptivo o representativo, propio de las proposiciones de la ciencia; prescriptivo, elocutivo o preformativo en cuanto que insta a hacer o no hacer algo; expresivo en cuanto que manifiesta o encubre estados de ánimo; apelativo, en cuanto que solicita algo exterior a sí mismo, por ejemplo, la acción moral, etc.) junto con determinados elementos técnicos propios del análisis sintáctico o semántico, como las distinciones entre lenguaje objeto y metalenguaje, denotación y connotación, etc.”. En la unidad sobre Lenguaje, este método lo usamos ampliamente.

Veamos qué aporta la segunda dirección.

Yendo de la Didáctica a la Filosofía

En el Capítulo 7 “Instrumentos didácticos”, los autores proponen los siguientes instrumentos como aportes de la Didáctica a la Filosofía:

a) La lección

En este caso, el de la “lección de Filosofía”, el profesor introduce un contenido determinado, el cual pertenece a un programa determinado.

Descomponiendo sus elementos, tenemos:

El programa: Los autores comienzan por tener en cuenta una crítica: “se da incompatibilidad entre la filosofía –libre investigación intelectual- que ignora, por tanto, de antemano, lo que hallará y lo que buscará, y la noción de programa que indica, lo que estaría descrito, inscrito y juzgado de antemano tanto en el orden como en la consistencia de las lecciones”.

Despejada esta crítica, y habida cuenta de la arbitrariedad de cualquier selección de temas, se trata de *clarificar, esclarecer* ciertas nociones generales –en nuestro caso, por ejemplo, el consumo-. La tarea es “analizar esas nociones, mostrar su articulación interna, sus requisitos, sus consecuencias, sus lazos de unión con nociones subordinadas, conexas, opuestas; en una palabra, analizar es explorar el campo de significación que las envuelve. Pero este campo no existe, en sí, de una manera universal y unívoca. Por ello yo debo analizar mi representación de tal noción, y puesto que hablo a un auditorio que no es pasivo, analizar también sus representaciones divergentes y diversas de estas nociones”.

Por eso la lección de filosofía, mediante esta *lógica de las significaciones*, debe ir hacia la *conciencia de los problemas*.

En la lección de filosofía se analiza lo que implica pensar esto o lo otro acerca de un asunto dado.

El maestro: Como se trata siempre de un maestro ante una clase, los autores indican que toda lección “es un momento de una dialéctica”. Rescatando el carácter dialógico de dicha lección, los autores dicen: “no somos garúes, ni padres, ni sacerdotes, ni sabios, ni especialistas en acrobacia intelectual”. Se trata de llevar a los alumnos de la clase a dar razón de las propias ideas, a ser capaz de dar o quitar la razón.

Esto implica llevarlos de la actitud propia del conocimiento vulgar a la actitud del pensamiento crítico: “Analizar consistiría no en redoblar un sentido, sino en desplegar la insignificancia y el no-sentido allí donde el lenguaje ordinario crea una falsa universalidad, anulando significaciones localmente posibles que, si hubieran sido llevadas adelante, hubiesen modificado la relación entre la percepción y la práctica. A través de la estrategia del análisis en la lección intentamos barrer la insignificancia secundaria del lenguaje ordinario.”

Así, se trata de “aumentar la aptitud para modificar los sistemas existentes de proyección de la conciencia en la práctica”.

b) La disertación filosófica

Los autores llaman de esta manera a lo que aquí llamaríamos “monografía”. Dicen: “Una disertación filosófica es un escrito en prosa de contenido

modesto en el que se intenta que el alumno desarrolle un tema o problema filosófico que se le propone”. Y agregan: “el verdadero fruto de la disertación reside en el trabajo previo a la disertación misma”.

Descomponen la disertación en los apartados: 1) el tema o problema que se propone, 2) la metodología de la disertación y 3) la disertación misma.

Proponen que el tema elegido debe ser simple e inteligible, integrado a la vida del alumno, de algún modo incluido en el programa y en un lenguaje no demasiado técnico.

En cuanto a la metodología plantean un primer momento de señalamiento de las materias que entran en relación con el tema, un inventario de los términos más importantes y un análisis de los mismos.

Luego, la formulación del tema, el planteamiento de las cuestiones y de las posibles soluciones que se han dado y la elaboración de las conclusiones, en muchos casos un interrogante más.

Finalmente, la corrección de la disertación implica un replanteamiento del trabajo por parte del alumno si es necesario y una evaluación de los conocimientos, comprensión y nivel de maduración que haya alcanzado.

Con respecto a este recurso, el de la disertación escrita, observo en los últimos años una dificultad especial y que reduplica las que menciono al comienzo de este trabajo, y es el recurso a Internet, lo que nos obliga a

aumentar los recaudos para asegurarnos que el trabajo en cuestión sea verdaderamente realizado por el alumno.

d) El comentario de textos

Los autores consideran, creo que con razón, que no hay verdadera enseñanza filosófica desprendida de los filósofos, por lo que es necesaria la lectura de textos, no sólo de manuales. “Aprender a pensar, que en este caso se convierte en aprender a pensar “con”, o a repensar desde nosotros lo ya pensado por otro”, dicen.

Lo que se aprende en el comentario del texto filosófico puede transferirse a la interpretación –hermenéutica- de cualquier texto de las Ciencias Humanas, obras de arte, producciones culturales de toda índole, entre las cuales, dado el interés propio de mis alumnos, el discurso publicitario.

Ya que el análisis es “la incorporación de un texto desde su contexto originario, a otro texto, que es el contexto del análisis”, habrán de considerarse diversas perspectivas de las cuales rescato las siguientes:

. una es la de considerar el texto en función de su contexto de comunicación humana.

. la otra es la considerarlo entramado en la intertextualidad del desarrollo histórico de una temática.

Uniendo las dos se trataría de “partir del texto, darle sentido en su contexto, darle dimensión en su proyección”. Se trataría de unir el análisis contextual o sincrónico y el análisis histórico o diacrónico.

Los autores de “Didáctica de la filosofía” proponen como recurso la formación de **grupos de trabajo** para encarar tareas como el comentario de una obra, la confección de una revista, la investigación, ponencias, debates, trabajos escritos, talleres. Recursos muy interesantes que me parecen más adecuadas a la convivencialidad cotidiana de la escuela secundaria.

e) Filosofía y ciencia empresarial

En la Universidad en la que presento este trabajo, el filósofo Mario Bunge dictó, el 6 de junio de 2001, una conferencia titulada “Papel del generalista en un mundo de especialistas: filosofía y técnicas empresariales”. Notemos que ya en el título se definen algunas cosas, como por ejemplo que el filósofo es un generalista, y que no se trata de ciencias sino de técnicas empresariales. ¿Qué dice Bunge en esa conferencia? La colorida formulación de su pregunta merece ser transcripta:

“¿Qué puede hacer un inocente e inofensivo filósofo en medio de un grupo de temibles expertos en reingeniería, *downsizing*, *delayering*, *leveraged buyout*, *hostile takeover*, *government bailout*, reajuste, *dumping*, seducción de consumidores y otras prácticas equívocas? ¿Qué puede tener en común un soñador con analistas de negocios, gestores de fusiones, adivinos bursátiles y empresarios de estilo schumpeteriano? ¿Hay acaso pareja más antitética que la constituida por la filosofía y los negocios? ¿Es concebible un negocio *on line* y próspero de marca registrada *Filosofía.com*?”.

Despejada la cuestión de la inocencia del filósofo y sentado el hecho de que los expertos en negocios filosofan –como cualquier ser humano–, Bunge busca una conexión más precisa entre filosofía y negocios. Cita a Georges Soros (quien dice haber aprendido sus estrategias de Karl Popper) y refiere su propia experiencia como director de tesis en *management* a partir de su encuentro con el libro *Methods of Operations Research* de Morse y Kimball, el primer manual de IO (investigación operativa).

Allí Bunge encuentra un ejemplo de la aplicación del método científico a un campo en el que hasta entonces se había trabajado en forma empírica. Y aquí está el interés para el filósofo y la necesidad de su aporte:

“...en toda disciplina en tránsito entre la etapa empírica y la fase científica se presentan problemas conceptuales generales. Un filósofo puede intervenir en la formulación del problema, la elucidación de algunos conceptos clave, el diseño del proyecto de investigación y la evaluación final de la tesis”.

A partir de la distinción entre especialistas y generalistas, a quienes llama aquí **localistas** y **globalistas**, Bunge plantea una tercera categoría necesaria, la de los **glocalistas**: “El mejor experto es el glocalista, o sea, el especialista convertido en generalista, o el generalista que ha aprendido una especialidad”.

Para formar un glocalista es preciso tender puentes. No, en este caso, entre dos especialidades, sino puentes ‘universales’.

Estos puentes son, al decir de Bunge, los de la Lógica, o la ciencia del argumento deductivo, la Matemática, o ciencia de las pautas, la Ontología, o filosofía del ser y del devenir, la Gnoseología, o teoría del conocimiento, la Metodología o técnica de la convalidación de la búsqueda de la verdad y de la eficacia, la Axiología, o teoría de los valores, y, por último, la Ética, o técnica filosófica de la conducta recta.

Como se ve, las disciplinas fundamentales de la filosofía tienen su lugar aquí como formadoras de un glocalista, esto es, lo que debe ser un dirigente empresarial.

Finalmente, y éste me parece un punto de suma importancia, Bunge ubica las ciencias empresariales como sociotécnicas, cuya finalidad es “montar, mantener, o rediseñar organizaciones privadas o públicas con la ayuda de ciencias tales como psicología, demografía, economía, sociología, politología, historia y matemática”. Así, se colocan al lado de las ingenierías, de las biotécnicas (como la medicina) y otras sociotécnicas como el derecho, la medicina social normativa, las ciencias de la educación, la macroeconomía normativa, la asistencia social, cuya finalidad última es controlar el comportamiento de la gente.

El filósofo tiene entonces mucho que aportar a las CCEE, en este momento en que están “en tránsito entre la etapa empírica y la fase científica”.

El propio Bunge ofrece cinco principios para una gestión exitosa: sistemismo, realismo, escepticismo moderado y organizado, científicismo y agatonismo. Esto es, visión de conjunto, búsqueda de la verdad, dosis adecuadas de pesimismo y optimismo en cuanto a encontrarla, opción por la ciencia como único conocimiento válido, práctica del bien, “no sólo por empatía sino porque es buen negocio”.

Bunge es un ejemplo claro del filósofo que explota la primera parte de la definición de **crítica**. Explora no sólo los **límites**, como suele entenderse, sino, sobre todo, las **posibilidades**.

(Podemos poner esto en resonancia con la “racionalidad bidimensional” de que habla el Dr. Maliandi en “Ética: dilemas y convergencias”).

Para Bunge el filósofo, en el campo de las CCEE, no sólo pondría en cuestión y juzgaría negativamente, sino que aportaría positivamente a construir, a partir de sus prácticas, una ciencia validada y aun a esas prácticas, les proveería de unos conceptos y principios generales que las harían aún más eficaces.

En cuanto a mí, la lectura de este texto me ha resultado enriquecedora y estimulante, a tal punto que he resuelto incorporarlo a la bibliografía de la materia Antropología Filosófica (Unidad 1. El saber y la verdad).

Ahora bien, el texto de Bunge incita a tender puentes y a cruzarlos. No sólo se trata de incluir el tema en la materia filosófica sino salir a conversar con los profesores y expertos de Marketing o cualquier otra disciplina empresarial y hacer aportes al Plan de Estudios de la Carrera. Esto está por hacerse y es tan difícil como prometedor.

IV. CONCLUSION

La elaboración de las conclusiones me confronta con los objetivos planteados en el *Formulario para la presentación de proyectos de tesis o trabajo final de Acreditación*.

La pregunta central formulada “¿Cómo enseñar filosofía a mis alumnos de la carrera de Marketing?” ha quedado respondida a costa de una renuncia. No digo cómo lo haré o debo hacerlo en un futuro más o menos idealizado sino que digo cómo lo hago actualmente.

Pero si es así, ¿en qué queda lo de **Propuesta superadora**? La superación está en la reflexión sobre la práctica, reflexión que, si forma parte de la práctica misma, la modifica, espero que en el buen sentido.

Respecto de **qué** enseñar, he optado resueltamente por privilegiar las actitudes filosóficas por sobre los contenidos filosóficos. Dado que cualquier tema puede ser abordado por la filosofía, elegí temas y preguntas orientadas a las disciplinas cultivadas por mis alumnos. Preguntas como ¿qué clase de saber es el de las Ciencias Empresariales?, ¿en qué consiste el consumo?, ¿qué idea del hombre subyace a la consideración del consumo como una actividad simbólica?, ¿en qué consiste el lenguaje entonces? ¿cómo es la época que nos ha tocado vivir?, son legítimamente filosóficas.

Pero más allá del acceso a lo que la filosofía tiene para decir sobre estas cuestiones que interesan a mis alumnos, importa que ellos incorporen la **actitud** filosófica, que la vuelvan tan suya como su propio cuerpo.

El pensamiento crítico, la pregunta, la dialéctica, la creatividad, la preocupación ética son, cuando el sudor y el milagro los producen, el mejor logro de la clase de filosofía.

Respecto de **a quién** enseñar filosofía, he roto una lanza contra el **discurso hegemónico**, según la calificación de De Lajonquière.

A mi entender, la experiencia de la clase de filosofía muestra que no nos hallamos ante individuos naturalmente accesibles a recibir lo que les enseñamos, si tomamos el recaudo de adaptarlo a su nivel madurativo. Más bien nos encontramos ante un hecho social: bloques bastante sólidos de doxa-ideología-falsa conciencia-prejuicio. Los profesores debemos ayudarlos a remover y destruir, a construir como a crear.

Respecto de **quién** enseña, la reflexión me ha llevado a definir esta posición, la del profesor, como paradójal. Dado que la enseñanza, y más la de la filosofía, es una actividad de orden ético y no técnico, le están vedados el autoritarismo y el adoctrinamiento. Pero no por eso, el profesor ha de renunciar a la transmisión de la tradición, a su inscripción necesaria, facilitando su reescritura por parte de los alumnos.

La cuestión de la Didáctica de la Filosofía, es decir la del **cómo** enseñarla, me ha llevado a compartir con Alejandro Cerletti una idea: no se trata sólo de aplicar al campo propio de la filosofía un saber general sobre la enseñanza sino también de generalizar o extender a otras disciplinas el procedimiento filosófico; esto ya se hace, al menos declarativamente. Se atribuye a toda enseñanza la promoción del pensamiento crítico.

En este punto se suscitan dos alertas: la de la ‘transposición didáctica’ a fin de no trivializar los problemas filosóficos, y la del abuso o mal uso de ciertos recursos que los condicionan (por ejemplo, el power point).

Que las Ciencias Empresariales sean no sólo el contexto de esta enseñanza sino que hayan pasado a ser parte de su texto es uno de los rasgos más fuertes de esta propuesta.

Este es otro aspecto generalizable. Como en Marketing, se puede hacer esto en Publicidad, Administración, Diseño y cualquier otra carrera.

El Proyecto contiene dos objetivos de los que debo decir que nada he hecho. Estos son:

- Buscar formas de intervención del profesor de filosofía en conjunto con los demás profesores de las carreras.
- Mejorar la articulación vertical y horizontal de las materias.

No ayudan ni la estructura del plan de estudios –compartimentada–, ni la ausencia de espacios de intercambio entre los profesores y con las autoridades.

Sin embargo, para cuando esto se modifique, los resultados de estas reflexiones y la formación recibida en la carrera habrán cumplido con su tarea y la profesora estará positivamente dispuesta.

CONCLUSION II

¿En qué ha mejorado este trabajo con respecto al entregado anteriormente?

Releer lo escrito, cuando ha sido leído y criticado por otros –en este caso *jurados*– es una tarea siempre útil, no sólo para tomar conciencia de las necesarias profundizaciones que nos señalan, sino también para desgastar narcisismos y soberbias.

En cuanto a las correcciones y profundizaciones que he realizado son las siguientes:

- * He adecuado el programa al Formato UCES.
- * He profundizado el apartado sobre Didáctica incluyendo bajo el título “Otros recursos” los que proponen los autores Víctor Santiuste y Francisco Gómez de Velasco “Didáctica de la Filosofía”.
- * En el apartado referido al Sujeto de aprendizaje evalué en qué medida el programa de Antropología Filosófica contribuye a la formación del perfil profesional del “Técnico superior en Marketing”.
- * Agregué, para ilustración de los jurados, el material que preparé para el Programa de Educación a Distancia, correspondiente a la materia, cuando ésta era anual.

V. ANEXOS I - Programa

1.

FUNDACION DE ALTOS ESTUDIOS EN CIENCIAS COMERCIALES

CARRERA: MARKETING

ASIGNATURA: ANTROPOLOGIA FILOSOFICA

CURSO: 1er. Año

AÑO LECTIVO: 2007

DURACION: Cuatrimestral

DOCENTE A CARGO: Lic. Paulina Spinoso

2. FINALIDAD DE LA ASIGNATURA

El sentido –que no meramente la utilidad- de la presencia de esta materia en la carrera de Marketing es el siguiente:

Introducir a los alumnos en la modalidad del pensamiento filosófico, no sólo en su aspecto crítico de cuestionamiento de los conceptos que guían el saber vulgar, sino también de fundamentación de las disciplinas que corresponden a sus intereses, es decir, las Ciencias Empresariales.

En el caso particular del pensamiento acerca del hombre, indagar los alcances de la concepción del hombre como animal simbólico en su incidencia en la práctica de estas disciplinas.

Contribuir a la constitución del perfil de egresado con las actitudes propias derivadas del ejercicio del filosofar.

3. OBJETIVOS GENERALES

Problematizar la clase de saber y las prácticas concomitantes de que se trata en el campo de las Ciencias Empresariales, indagando sobre sus alcances y sus límites, ubicando su marco epistemológico, su estatuto científico, su lugar entre las diversas disciplinas, sus condiciones sociales e históricas de producción.

- Revisar los distintos modos de pensar al hombre superando las definiciones que suelen imponerse como obvias. Observar la coherencia interna de las respuestas a la pregunta por la esencia del hombre en sus implicancias y consecuencias. Indagar las conexiones entre los conceptos fundamentales de las Ciencias Humanas con sus supuestos filosóficos y muy especialmente en las prácticas del Marketing.
- Explorar las consecuencias de concluir de manera provisoria en ese lugar común (topos koinon) de las Ciencias Humanas en la actualidad que es la definición, elaborada por Cassirer, del hombre como *animal simbólico*, especialmente en la consideración del consumo como actividad simbólica. Desplegar el punto de encuentro que en el lenguaje encuentra la Filosofía, las Ciencias del Lenguaje y el Psicoanálisis.
- Comprender la Sociedad de Consumo, la Publicidad y los Medios de Comunicación de masas como fenómenos entrelazados que caracterizan la época que nos ha tocado vivir, siendo además, la sustancia misma sobre la que trabajarán nuestros alumnos como futuros profesionales.
Valorar el alcance de la definición del consumo propuesta por el filósofo-sociólogo Jean Baudrillard como “*actividad sistemática de manipulación de signos –de discriminación social-*”.
Apreciar los alcances teórico-prácticos de la distinción lacaniana entre necesidad, demanda y deseo.

Mediante estos conceptos superar la idea de que el Marketing es una actividad orientada a la satisfacción de las necesidades y deseos de los consumidores, para arribar a la idea –más crítica aunque no definitiva- de que se trata más bien de estimular la demanda, ofreciendo una suerte de señuelo al deseo, manteniendo su insatisfacción mediante desplazamientos metonímicos.

Unidad 1. El saber y la verdad

Diferentes formas de saber.

Distinción entre saber vulgar y saber crítico.

Filosofía y ciencias como saberes críticos.

La inserción histórico-social de los saberes.

Rasgos del conocimiento científico.

Clasificación de las ciencias. Las técnicas. La tecnología.

La problemática de las ciencias humanas.

Distinción entre Lógica y Retórica.

Las ciencias humanas y el Marketing.

El estatuto de las CCEE.

Bibliografía obligatoria

Carpio., A. *Principios de Filosofía*, Buenos Aires, Eudeba, 1976

Díaz, E. – Heler, M. *Hacia una visión crítica de las ciencias*, Buenos Aires, Biblos, 1992

Bunge, M. *Mitos, hechos y razones. Cuatro estudios sociales*. Buenos Aires, Sudamericana, 2004

Spinoso, P., *Antropología Filosófica*, Buenos Aires, material de FAECC para Educación a Distancia.

Bibliografía de ampliación

Díaz, E. *Para seguir pensando*, Buenos Aires, Eudeba, 1989

Bunge, M. *La ciencia, su método y su filosofía*, Buenos Aires, Eudeba, 1960

Foucault, M. *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1984

Unidad 2. El hombre

La problemática antropológica a lo largo de la historia de la filosofía.

La esencia del hombre y su lugar en la naturaleza.

Las preguntas por el origen y la finalidad de la existencia humana.

El problema de la verdad y sus fuentes.

Modos de resolver sobre la distinción entre el hombre y el animal.

El cuerpo y el alma. La subjetividad.

La historia. El trabajo.

Bibliografía obligatoria

Carpio, A., *Principios de Filosofía*, Buenos Aires, Eudeba, 1976

Scheler, M., La idea del hombre y la historia, en *Metafísica de la libertad*, Buenos Aires, Nova, 1960

Bibliografía de ampliación

Buber, M., *Qué es el hombre*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949

Stevenson, L., *Siete teorías de la naturaleza humana*, Madrid, Cátedra, Ed. Teorema, 1984

Unidad 3. Filosofía y ciencias humanas: El lenguaje

El hombre como animal simbólico.

Naturaleza del signo. Tipos de signo.

Funciones del lenguaje.

Lingüística y Psicoanálisis.

Retórica y persuasión en la publicidad.

Bibliografía obligatoria

Cassirer, E., *Antropología Filosófica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990

Díaz, E., *Para seguir pensando*, Buenos Aires, Eudeba, 1989

Spinoso, P., *Antropología Filosófica*, Buenos Aires, material de FAECC para Educación a Distancia.

Bibliografía de ampliación

De Saussure, F., *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Losada, 1945

Jakobson, R., *Ensayos de Lingüística General*, Barcelona, Agostini-Planeta, 1985

Masotta, O., *Introducción a la lectura de Jacques Lacan*, Buenos Aires, Corregidor, 1983

Victoroff, D., *La publicidad y la imagen*, Barcelona, Ed. Gustavo Gili, 1980

Unidad 4. Sociedad de consumo, publicidad y medios de comunicación masivos

El consumo:

Viendo las cosas del lado del sujeto

El Otro, el Inconsciente

Necesidad, demanda, deseo: no son iguales

Viendo las cosas del lado del objeto

De qué es signo el objeto? La hipótesis sociológica

La publicidad

Para qué sirve

De qué convence

Los medios de comunicación

La aldea global. Información y ficción. El televidente. Paleo y neotelevisión. Pasividad y posición crítica frente a los medios. Niveles de cultura. El problema de los géneros. El videoclip como metáfora de la posmodernidad. El zapping.

Bibliografía obligatoria

Díaz, E., *Para seguir pensando*, Buenos Aires, Eudeba, 1989

Baudrillard, J., *El sistema de los objetos*, México, Siglo XXI, 1987

Spinoso, P., *Antropología Filosófica*, Buenos Aires, Material de FAECC para Educación a Distancia.

Bibliografía de ampliación

Baudrillard, J., *Crítica de la economía política del signo*, México, Siglo XXI, 1991

Deleuze, G., *Sociedades de control*, Ajoblanco, L'Autre Journal, 1988

Croci, P.- Vitale, A. (comp.), *Los cuerpos dóciles – Hacia un tratado sobre la moda*, Buenos Aires, La marca, 1992

Marafioti, R., *Los significantes del consumo*, Buenos Aires, Biblos, 1976

Barthes, R., Retórica de la imagen. AAVV, *La Semiología*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970

Eco, U., *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen, 1989

Landi, O., *Devórame otra vez*, Buenos Aires, Ed. Planeta, 1992

ANEXOS II

Bernstein, R. "Does Philosophy matter?" ("Importa la filosofía?"). En *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, vol. 9, n°.4 (1992). Tomado de Cerletti, Alejandro – Kohan, W. *La filosofía en la escuela*, Buenos Aires, Serie Filosofía, UBA, 1996

"El filósofo no 'conoce' algo acerca de los valores básicos que los otros no conozcan. Como ha dicho el filósofo alemán Hans G. Gadamer, 'la sociedad moderna espera (al experto) que le provea un sustituto de morales pasadas y orientaciones políticas'. El resultado es que la sabiduría práctica y la experiencia de vida son reemplazados por controles técnicos.

Si la filosofía no puede proveer respuestas definitivas para apremiantes preguntas éticas y políticas, si los filósofos todavía debaten preguntas que Sócrates hizo hace más de 2500 años, ¿qué uso se le puede dar?

Mi respuesta es que es muy útil, pero no porque los filósofos sean 'expertos' en resolver problemas éticos, o porque sepan algo que nadie sabe. Más bien, su significatividad radica en el propio proceso de preguntar o poner en cuestión. La función específica es mantener vivo el espíritu de un preguntar sin descanso. [...] El peligro actual es que tal vez estemos perdiendo ese espíritu. Hay tendencias poderosas en la vida moderna que tienden a estereotipar nuestro pensar y a embrutecer nuestro poner en cuestión. Heidegger dijo una vez que lo que es más provocador para el pensar en nuestro tiempo es que rara vez pensamos."

Carrizales Retamoza, C., Alienación y cambio en la práctica docente. En Alliaud, A., Duschatzky, L. (comp.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992. Tomado de Cerletti-Kohan, op.cit.

"Transformar la experiencia implica cambios cognoscitivos, pero no de los conocimientos externos, sino cambios a los que generalmente no se comprende como cognoscitivo. Se trata de conocer lo oculto, de hacer cognoscitivo lo que no es objeto del conocimiento hegemónico, es decir, de pensar lo impensable. Pensar lo impensable es pensar en lo que no está permitido pensar, es más, ni siquiera se piensa que exista lo que no está permitido pensar.

Lo no permitido pensar existe, está presente en la experiencia, pero no se concibe como objeto de reflexión, es lo natural, lo que se ha adquirido sin el esfuerzo de pensar los valores y la lógica en la experiencia alienada.

[...]Pensar lo impensable no significa el tradicional cambio de conocimientos, sino introducir nuevos conocimientos de lo que generalmente no es objeto de conocimiento.

[...]Es uno de esos aspectos impensables. No es lógico que dude de mi lógica, ni es fácil reflexionar cómo reflexiono, no que analice cómo analizo, ni que experimente cómo experimento. No, no se trata aquí de proporcionar cursos de lógica que nos señalen el bien pensar; pues no es el propósito sustituir un conocimiento por otro, ya que a la lógica del bien pensar la interpretaríamos con la lógica de experiencia alienada (el comportamiento mimético).

Lo ilógico de nuestra experiencia (mitos, utopías, dogmas), adquiere su propia lógica en los seudocomportamientos, los cuales son comportamientos percibidos como normales. La normalidad para la experiencia alienada es la generalidad, por ejemplo, en la frase ‘todos lo hacen’, es el ‘todos’ lo que hace lógico lo ilógico, razonable lo irrazonable, por eso los modelos del buen pensar resultan ineficaces para transformar la experiencia alienada, porque se objetivan en comportamientos ilógicamente lógicos, irrazonablemente razonables.

[...]La resistencia a la transformación de lo ilógico radica en que se concibe como lo único lógico, de la misma manera, la resistencia al cambio de los comportamientos radica en que se conciben como los únicos comportamientos.

[...] Encontrar lo ilógico en la actual hegemonía lógica es penetrar en lo falso de los valores; los cuales son falsos no porque sean mentiras, ni son verdaderos porque existan. Son falsos porque existen en la experiencia alienada, no son falsos porque son falsos, sino que son falsos porque deforman, porque oprimen porque individualizan, porque ocultan, porque impiden pensar en el pensar, porque enseñan a obedecer la obediencia.

[...] Así pues, encontrar lo ilógico en la actual hegemonía lógica es el camino para pensar lo impensable.”

Cerletti, Alejandro; Kohan, W. *La filosofía en la escuela*, Buenos Aires, Serie Filosofía, UBA, 1996, págs. 93, 98, 113 y 150.

“La palabra crítica deriva del griego **krino** que significa juzgar y cuyo significado etimológico da cuenta de la actividad de los agricultores al separar los granos de los residuos, distinguiendo, entre otras cosas, la paja del trigo, el alimento del desperdicio. La tarea de la filosofía está tradicionalmente emparentada con este sentido etimológico de la palabra ‘crítica’.

No debe entenderse ‘crítica’ en un sentido negativo; se trata más bien del esfuerzo por revisar y sopesar los valores predominantes, por distinguir y examinar los supuestos y fundamentos de las afirmaciones o el estado de las cosas. También podemos extenderla hasta un sentido más kantiano en tanto la crítica se vuelve reconocimiento de límites (posibilidades) y limitaciones, y señalamiento de las condiciones de posibilidad de saberes y prácticas.

[...]La crítica filosófica reviste un carácter universal y radical pero también procede metódica y sistemáticamente, valiéndose de un conjunto de disposiciones

y recursos conceptuales que le dan identidad y especificidad. Disposiciones propias de la reflexión filosófica son la inquietud problematizadora, el coraje y la persistencia, la apertura y la desconfianza intelectuales.”

“Entre las principales habilidades de pensamiento están: dar razones, y distinguir razones de pseudorrazones o excusas, establecer conexiones y distinciones, clarificar conceptos, sentidos y significados, entender y aplicar relaciones de parte/todo y medio/fin, trazar analogías, formular, usar y remover criterios, entender y evaluar argumentos (reconocer falacias y contradicciones), identificar, justificar y cuestionar supuestos, anticipar, predecir y explorar consecuencias, encontrar ejemplos y contraejemplos, generar y evaluar estrategias de cambio y/o transformación, explorar alternativas, determinar pertinencias y relevancias, corregir el propio pensamiento, problematizar, ser sensible al contexto, etc.”

“En estos tiempos los ‘para qué’ están pensados casi exclusivamente bajo el prisma de la utilidad inmediata o de la productividad mercantil y el beneficio económico. Esta grosera utilidad regula los ‘para qué’ que deben ser medibles, cuantificables y, sobre todo, redituables. [...] En ese marco, las escuelas trabajan predominantemente para que puedan satisfacerse mejor los ‘para qué’ socialmente reconocidos; en otras palabras para que quienes pasan por sus aulas puedan insertarse ‘mejor’ en la sociedad y en las leyes del mercado. Para que ‘sepan elegir’ lo que, en verdad, ya ha sido elegido para ellos, para que sean más eficaces en producir y consumir, actuando bajo estrategias que perfeccionen o mejoren las condiciones de un sistema que se ha extendido a casi todos los rincones de la vida.

*[...]Es por ello que precisamos despertar, en la pregunta por el para qué de la filosofía, el nombre del **sentido** de la filosofía.”*

“Se presenta, entonces, una situación aparentemente aporética: por un lado, se desearía promover que los estudiantes filosofen, es decir, que sean críticos radicales y creativos; por otro lado, cualquier intento de originalidad suele ser, en el mejor de los casos, diplomáticamente rechazado por ingenuo o impropio, al tener el estudiante escasos o nulos conocimientos filosóficos.”

Cerletti, Alejandro. *La filosofía en el tercer milenio*, Buenos Aires, III Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía. septiembre de 2000, Universidad de Morón.

“...hoy podríamos decir que es casi compartido afirmar que de lo que se trata es sobre todo –y para muchos es lo fundamental– de ‘enseñar a filosofar’. También podríamos decir que se ha dado una vuelta más sobre la cuestión y que de lo que debemos hablar es de una ‘enseñanza filosófica’.

Pensar, por ejemplo, la didáctica especial en filosofía como una **enseñanza filosófica** implica suponer que se quiebra la dualidad Didáctica por un lado, Filosofía, por otro, en tanto campos independientes; se rompe también con la idea de aplicación de una didáctica general (que tendría sus propios códigos y estrategias) a la filosofía, que supuestamente será un objeto de estudio más o menos definido, susceptible de recibir la aplicación de un conjunto de técnicas, estrategias y recursos relativamente neutrales, de la misma manera en que podría aplicarse a cualquier otra disciplina. Todos sabemos que en el caso de la filosofía esto no es nada fácil.

[...] Y si la filosofía tiene como una de sus tareas específicas el análisis de las condiciones que hacen posibles ciertos saberes (recordemos la inspiración kantiana, por ejemplo) y permiten comprender ciertas prácticas, le corresponderá a ella significar las condiciones de su propia transmisión o enseñanza. No se trata, ya lo dijimos, de adosar la Didáctica a la Filosofía.

[...] Debemos apropiarnos de las condiciones actuales de la enseñanza de la filosofía.

[...] Volviendo al caso de la formación ética, la pregunta (didáctica) de **cómo** enseñar ética debe tener una pregunta previa (filosófica), referida a “¿qué significa enseñar ética hoy?”, esto quiere decir “¿qué significa enseñar ética en las condiciones actuales?” o tal vez “de acuerdo con las condiciones actuales, ¿que se entiende por enseñar ética?”.”

Cerletti, Alejandro. *Formación de profesores de filosofía y didáctica especial*, Buenos Aires, VII Jornadas sobre la enseñanza de la filosofía, octubre de 2000.

“La dificultad de aplicación de una didáctica es que presupone un objeto (un saber) que es cognoscible y por lo tanto susceptible de ser enseñado y aprendido. Pero ¿cuál es la relación entre ese saber enseñado con el saber especializado, el supuesto saber de la filosofía?

Adoptando algunas categorías de Chavellard podemos decir que, en realidad, se trata aquí de dos problemas. Y si bien se relacionan estrechamente, son distintos: uno, epistemológico: el que debe dar cuenta de la relación entre saberes diferentes (el especializado y el que será efectivamente enseñado); otro, didáctico: el que debe resolver pragmáticamente la transformación de un saber

en otro (el que de hecho, ‘deforma’ un saber para transformarlo en algo supuestamente comprensible para sus alumnos). El primero es un problema para el especialista en didáctica; el segundo es un problema del profesor.

Pero la cuestión clave, es que el saber enseñado debe aparecer como conforme al saber especializado. Negar que exista una brecha, afirmar la existencia (ficcional) de una concordancia, una adecuación o una identidad de saberes, es un a priori de la función docente.

[...] ...enseñar filosofía no es sólo enseñar ciertos contenidos conceptuales, y quizás ni siquiera sea lo principal. Enseñar filosofía significa, por sobre todas las cosas, construir una mirada problematizadora.

[...] Considerar que la filosofía está en condiciones de pensar su propia práctica de transmisión nos permite quebrar la dualidad: Didáctica por un lado, Filosofía, por otro, en tanto campos independientes; se rompe también con la idea de ‘aplicación’ de una didáctica general (que tendría sus códigos y estrategias) a la filosofía, que supuestamente sería un objeto de estudio, más o menos definido, susceptible de recibir la aplicación de un conjunto de técnicas, estrategias o recursos relativamente neutrales, de la misma manera en que podría aplicarse a cualquier otra disciplina.

[...] De lo dicho hasta aquí se desprendería que la didáctica general no constituye el marco integral a partir del cual, a posteriori, una didáctica especial se concretiza, sino que, por el contrario, serán las experiencias de las didácticas especiales las que podrán ofrecer alternativas puntuales que luego, eventualmente, se podrán generalizar en una didáctica ampliada.”

Chavellard, Y. La transposition didactique. En *La pensée Sauvage*, (1985). Tomado de Cerletti, A., Formación de profesores de filosofía y didáctica especial.

“Conviene para esto partir de muy lejos. De la posibilidad misma de que exista una ciencia que nosotros llamamos didáctica de la matemática. Toda ciencia debe asumir como su condición primera el proponerse ser ciencia de un objeto, de un objeto real, existente con una existencia independiente de la mirada que la transformara en un objeto de conocimiento. Posición materialista mínima. Del mismo modo es necesario suponer que en este objeto hay un determinismo propio, una necesidad que la ciencia querrá descubrir.”

Davini, María Cristina. Conflictos en la evolución de la didáctica general y las didácticas especiales. En *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1997, pág. 42.

“La polémica alrededor de la didáctica presenta, por momentos, ribetes preocupantes. En lugar del diálogo fructífero entre las disciplinas y los espacios entre ellas, asistimos con frecuencia al debate por la segregación de los territorios.

[...] En los últimos años, la definición disciplinaria de la didáctica y sus especializaciones ha planteado nuevos problemas. Por un lado, los especialistas en distintas disciplinas se han preocupado por reconceptualizar la(s) didáctica(s) alrededor de los contenidos de enseñanza. Se definen las didácticas especiales como campos específicos de las respectivas ciencias, sin relación con un marco de didáctica general cuya propia existencia se cuestiona, desde la óptica de que la enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción especializados”.

De Lajonquière, Leandro. Infancia e ilusión (Psico)Pedagógica. En *Escritos de psicoanálisis y educación*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.

“La educación pensada como estimulación de las capacidades madurativas no puede menos que subordinar su suerte a la psicología. Esto produce tres consecuencias inmediatas.

*En primer lugar, como sabemos, el (psico)pedagogo está condenado a pensar su intervención en términos de una **complementación** de aquello que se supone ya está en el niño, en estado virginal. No dar ni más ni menos sino la medida justa a la hora pertinente de forma tal de producir una unidad integral, a la que nada venga a faltarle.*

*En segundo lugar, se produce una **inversión temporal**. La educación, en vez de guiarse por el pasado, se guía en dirección al futuro. El adulto actúa en nombre de cierta contingencia existencial llamada **deseo**. El pasado muerde el presente e historiza el niño. Si el adulto estimula capacidades, lo hace por un futuro degradado en la medida en que ese porvenir ya estaría contenido en germen en el eterno presente de la naturaleza.*

En tercer y último lugar, los adultos se condenan a experimentar un sentimiento de vergüenza ligado a cierto miedo de llegar a equivocarse delante del niño. Anhelan ser súper-padres y súper-educadores...

*[...] La reducción de la educación a un proceso de estimulación de capacidades aspira imaginariamente a obtener una ganancia –en vez de cumplir con un deber. El adulto quiere olvidar su propia historia, pues supuestamente ella siempre está revestida con poca potencia existencial comparada con el porvenir promisorio de la naturaleza. Cuando el adulto da la espalda a su pasado, olvida dirigirse al niño en nombre de un **deber simbólico**, es decir, cuidarlo en virtud de mantener una tradición filiatoria cuya contingencia “cuidó” necesariamente de él mismo, y no por la ganancia narcisista; por lo tanto, el adulto mina los propios fundamentos del acto.*

*Por el contrario, cuando actúa sin avergonzarse del pasado, transmite inconscientemente las piezas del rompecabezas de **una historia**, es decir, inscribe la posibilidad de llegar a saber quién es él en la serie de las generaciones humanas.*

[...] Para que un sujeto del deseo opere en el niño, él debe entrar en una historia paterna. Es ahí donde habita el deseo del cual el niño quiere apoderarse. El sujeto precisa asegurarse una historia, o sea, el sujeto reclama ser sujeto de una (y en una) historia.

[...] La vida del niño o del adolescente será “otra vida” –la suya propia– en la medida en que le reservemos el derecho de rebelarse contra la resistencia del pasado que insiste en nosotros, o sea, en la medida en que no le ahorremos la responsabilidad por ‘su’ historia.

[...] Pretender transformar lo real infantil en un ideal adulto inculca el deseo en el niño. Al contrario, la pretensión de ajustarse a un real, con el propósito de encontrar en él la puerta de entrada al Topos Urano, trae consigo la renegación del deseo.

[...] Supuestamente estamos educando para el futuro como si lo conociéramos y como si no fueran justamente los jóvenes a los que no les transmitimos el pasado los que lo van a hacer. Los formamos para el mundo que van a vivir en vez de formarlos para hacer un mundo.

[...] Amparados en una alabanza de lo actual y lo nuevo –y un consiguiente desprecio por lo viejo y tradicional–, cancelan aquello que es del orden de la filiación simbólica, de la operación sobre las herencias que toda educación que se precie de tal tiene que postular. Se supone que el adulto debe eclipsarse renunciando al sostenimiento del acto educativo –o sea, renunciar a la posibilidad de que se despliegue la diferencia que se instala entre él y un niño– para, de ese modo, supuestamente, llegar a producir niños felices y creativos sintonizados con ‘el futuro’.”

Deleuze, G., Guattari, F. *¿Qué es la filosofía?*, Madrid, Anagrama, 1993, pág 9.

“El filósofo es un especialista en conceptos, y, a falta de conceptos, sabe cuáles son inviables, arbitrarios o inconsistentes, cuáles no resisten ni un momento, y cuáles por el contrario están bien concebidos y ponen de manifiesto una creación incluso perturbadora o peligrosa.”

... Nietzsche determinó la tarea de la filosofía cuando escribió: ‘Los filósofos ya no deben darse por satisfechos con aceptar los conceptos que se le dan para limitarse a limpiarlos y a darles lustre, sino que tienen que empezar por fabricarlos, crearlos, plantearlos y convencer a los hombres de que recurran a ellos. Hasta ahora, en resumidas cuentas, cada cual confiaba en sus conceptos como en una dote milagrosa procedente de algún mundo igual de milagroso’,

pero hay que sustituir la confianza por la desconfianza, y de lo que más tiene que desconfiar el filósofo es de los conceptos mientras no los haya creado él mismo”.

Desanti, J.T. Un filósofo es un apostador. En *Magazine littéraire*, N° 339 (1996). Tomado de Cerletti-Kohan, op. cit.

“... Exactamente como cuando se juega al póker. Uno se pone a jugar sobre la mesa y después se ve si se gana o se pierde. La filosofía exige que pongamos en juego todo lo que sabemos, todo el saber, que se vea cómo ese saber se gana o se pierde, cómo se destruye o subsiste. Finalmente es una especie de juego, el juego de la puesta en movimiento, de la puesta en desorden, de la puesta en estallido. Si se instala en un saber dado, no importa cuál, se perdió porque se instaló allí, se sujetó allí a sus normas. El primer camino es desujetarse para llegar al punto donde parece no tener sentido alguno. Nadie puede responder a la pregunta “¿qué es el póker?”, dando solamente las reglas del juego. Aquél que planteó la pregunta quiere saber por qué se desea jugar al póker. Hay gente que da lo que tiene con tal de poder seguir jugando, para poder seguir ganando dinero y para arriesgarse. La filosofía es como el póker. Un filósofo es alguien que apuesta”.

Eco, Humberto. Acaso la filosofía nos enseñará cómo usar la información. En *La Nación*, 1994. Tomado de Cerletti-Kohan, op.cit. (Refiriéndose a que los norteamericanos no se preguntan por la TV ni por la informática, y al exceso de información.)

“Ustedes gastan dinero para comprar un programa rico en informaciones, luego gastan más dinero para comprar una revista que les enseña cómo desembarazarse de ellas... Es bueno tener tanta información a disposición, pero luego hay que aprender a seleccionarla, a no dejarse arrollar por ella. Antes hay que aprender a usar la información y luego utilizarla con moderación. Se trata seguramente de uno de los problemas educativos para el siglo que viene. El arte de la destrucción se convertirá en la de las garras de la filosofía teórica y moral”.

Foucault, M. ¿Es importante pensar? En *Libération*, N° 15 (1981): 106. Tomado de Cerletti-Kohan, op.cit.

“Una crítica no consiste en decir que las cosas no están bien como están. Consiste en ver sobre qué tipo de evidencias, de familiaridades, de modos de pensar adquiridos y no reflexionados reposan las prácticas que se acepta...”

mostrar que las cosas no son tan evidentes como se cree, procurar que lo que se acepta como evidente ya no sea evidente. Criticar, es hacer difíciles los gestos demasiado fáciles.

[...] ... hay un optimismo que consiste en decir: ‘de todos modos esto no podía estar mejor’. Mi optimismo consiste más bien en decir: ‘tantas cosas pueden ser cambiadas, frágiles como son, ligadas más a contingencia que a necesidades, a lo arbitrario que a lo evidente, a contingencias históricas complejas pero pasajeras que a constantes antropológicas inevitables.’

Hassoun, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.

“Es necesario entender la transmisión como un ofrecimiento por parte de los padres, de los maestros, de algunos elementos que cada uno de los miembros de una descendencia recibe en su infancia, que él compondrá a su manera y que serán sin ninguna duda sometidos a su vez a nuevas modificaciones.

La prueba que la travesía de ese pase ha sido lograda se encuentra en ese mínimo desplazamiento: eso es lo que se llama subjetivar -“individualizar”- una herencia a fin de poder reconocerla como propia.

Esta persistencia de los hechos de cultura que proceden del lazo social nos inscribe en una continuidad y en cierto modo nos asegura que cada generación no está confrontada a algo nuevo sin ningún nexo con lo que precede.

[...] Esta ética se inscribe en lo más profundo de nuestro ser y de nuestra subjetividad. Requiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solo una pedagogía, una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso con relación a su historia, es decir, a su manera de concebir su propia vida, su propia muerte.

Porque es necesario recordar que transmitir la vida no se reduce a una simple manipulación biológica, sino a un conjunto de operaciones que ponen en juego ante todo los hechos de la cultura...

La ética de una posición como ésta supone que aquel que está a cargo de la transmisión puede asumir la herencia de aquel que lo precede, al mismo tiempo que se prohíbe instalarse en una posición similar a la del padre feroz y omnipotente que designa imperativamente las huellas dejadas por él, grabadas en el basalto de su deseo y de su poder de dinosaurio moribundo, por miedo a que sus herederos se alejen de los caminos establecidos.

Del mismo modo que ‘todo pensamiento es repensamiento: piensa a renglón seguido de la cosa’ también podemos afirmar que toda transmisión es re-transmisión, es decir que se encuentra sometida a la modificaciones inherentes a toda re-modelación del pensamiento que se efectúa en el pasaje de lo uno a lo otro.

Del mismo modo que una lengua está condenada a dialectizarse, a enriquecerse con elementos heterogéneos en ciertos aspectos, y a empobrecerse en otros, la transmisión supone que de entrada se presente como ya repensada.

[...] Transmitir también supone que el padre ceda sobre su goce, que acepte transferir una porción de éste a cuenta de su hijo, es decir, que acepte también renunciar a una parte de lo que para él pueda ser del orden de la omnipotencia. Es precisamente esta parte cedida, podríamos incluso decir sacrificada, la que permitirá que el niño constituya un espacio para recibir la transmisión.

[...] La transmisión será así una página escrita, un relato que cuenta la gesta de los predecesores y que cada uno podrá leer o reescribir a su manera.

[...] La transmisión hace uso de la tradición como un andamio, como un sostén esencial y superfluo a la vez.

[...] Si la transmisión es un acto fundante del sujeto, incluso el acto por excelencia que nos sitúa en el movimiento de continuidad y discontinuidad que funda la genealogía, entonces podemos afirmar que aquello que se transmite es del orden de una creación, en el mismo sentido que la escritura de un texto para aquel que se constituye en su depositario.

La transmisión permite que, en cada generación, partiendo del texto inaugural se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todo estamos convocados a efectuar”.

Horkheimer, M. La función social de la filosofía. En *Teoría crítica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1990, págs. 276, 279, 289. Tomado de Cerletti-Kohan, op.cit.

“El carácter refractario de la filosofía respecto de la realidad deriva de sus principios inmanentes. La filosofía insiste en que las acciones y fines del hombre no deben ser producto de una ciega necesidad. Ni los conceptos científicos ni la forma de la vida social, ni el modo de pensar dominante ni las costumbres prevalecientes deben ser adoptadas como hábito y practicadas sin crítica. El impulso de la filosofía se dirige contra la mera tradición y la resignación en las cuestiones decisivas de la existencia; ella ha emprendido la ingrata tarea de proyectar la luz de la conciencia aun sobre aquellas relaciones y modos de reacción humanos tan arraigados que parecen naturales, invariables y eternos. [...] Cuando se dijo que la tensión entre filosofía y realidad es fundamental, no comparable a las dificultades ocasionales que debe afrontar la ciencia en la vida de la sociedad, ello se refería a la tendencia, inherente a la filosofía, a no dejar que el pensamiento se interrumpa en ninguna parte y someter a un control especial todos aquellos factores de la vida que, por lo común, son tenidos por fuerzas fijas, incontrastables, o por leyes eternas.”

Korn, A. *Sistema Filosófico*, Buenos Aires, Nova, 1959, págs. 17-9 / 87. Tomado de Cerletti-Kohan, op.cit.

“La filosofía –así, en singular– no existe. Esta palabra no significa más que amor al saber. Expresa una actitud, un anhelo, un estado de ánimo: el deseo de llevar nuestro conocimiento hasta sus últimos límites. No es, pues, un saber concreto y transmisible sino una actitud espiritual: en ocasiones ésta se puede sugerir y aun encaminar, cuando preexiste una disposición espontánea. Se adquiere así el hábito de dar al pensamiento una dirección determinada a vincular el caso particular a conceptos generales, a ver en el hecho más común un problema, a empeñar el esfuerzo de la mente en una contienda con lo desconocido, a superar la limitación individual. Y esta tensión espiritual, este afán de saber, es el mejor provecho de los estudios filosóficos. La mera erudición es un peso muerto. Como la carga de la acémila.

Si se hace de la filosofía un cuerpo de enseñanzas sistematizadas, se descubre un conjunto de teorías elaboradas al margen del proceso histórico de la humanidad. La filosofía, no sólo en las distintas épocas, cuando también en sus manifestaciones coetáneas, reviste una amplitud, una forma y un contenido de la más abigarrada diversidad. No es posible comprender esta multiplicidad en una fórmula precisa; toda definición resulta específica; no se refiere a la filosofía en general, sino a una determinada doctrina.”

Pucciarelli, E. “Husserl y la actitud científica en Filosofía”, *Introducción a “La Filosofía como ciencia estricta”*, E Husserl, (1981) Buenos Aires, Nova, pág. 7.

“Las caras de la filosofía. No es un secreto que la palabra filosofía esconde en su seno una incómoda ambigüedad. Esta situación proviene, al parecer, de dos necesidades que se agitan oscuramente en la actividad filosófica: por un lado, la exigencia de unificación del saber mediante una explicación racional y sistemática de la totalidad de la experiencia y, por otro, la pretensión, de innegable raigambre moral y religiosa, de formar al hombre y convertirlo en amo de su destino, configurando desde su propio interior el curso entero de su existencia personal. Aunque estas dos tendencias conviven en una armonía no siempre natural y lograda en muchos sistemas, en otros se contraponen ásperamente y se rechazan, con lo cual parece quebrarse la unidad misma de la filosofía”.

Ramos, F.J. Espacio público de la filosofía. En *Diálogos*, N° 66 (1995). Tomado de Cerletti-Kohan, op.cit.

Hablando de la pregunta por la 'normalidad': *La filosofía supone un desafío a los criterios de normalidad ¿pero se sabe lo que es la 'normalidad'? Tal parece que, como suponen los jurista y la psiquiatría forense, es más cómodo y eficaz identificar la anormalidad, lo que **no** es normal, que modelar o designar la normalidad. Por ejemplo: puede no ser normal que alguien se dedique a pensar el sentido de la normalidad. Puede que la filosofía sea una completa anormalidad, una muy singular enfermedad del espíritu... Y, sin embargo, con Foucault hemos aprendido que la normalidad es, fundamentalmente, un criterio. Un criterio a partir del cual nos entendemos... Hablar, de por sí, es una forma de ordenar y ejercer poder. Por esto, la normalidad está inscrita en el lenguaje, y el ejercicio del poder es algo completamente 'normal'.*

*... Si la filosofía es un desafío de la normalidad, pensar filosófica o antifilosóficamente (no hay nada más filosófico que la antifilosofía) implica, sobre todo, un desafío que el lenguaje se hace a sí mismo. Este desafío lleva consigo un movimiento e imagen del pensar tales, que resultan inoperantes para la idea **realizada** del modelo publicitario. Ya Heidegger había señalado que la cibernética ha sustituido, para todos los efectos, a la filosofía, entendida ésta como despliegue histórico de la metafísica, es decir, del platonismo. Pero el modelo publicitario supone para nosotros algo más efectivo pues con él aparece la forma o paradigma que configura las relaciones sociales y los procesos de individuación dentro de los parámetros de la civilización planetaria... El modelo publicitario se realiza a través de la imagen de su universalidad. O, en otras palabras, la Idea dispone de su esencia (eîdos) como imagen.*

*... Nunca como antes las más variadas formas de 'convivencia social' han estado sujetas al **allanamiento** de un modelo único y genuinamente universal. Nada de unilateralidad ni de perspectivismo: el modelo publicitario es el modelo **total** para la promoción de los pueblos, individuos y naciones; para la exposición de sus pensamientos, de sus creaciones, de sus deseos...*

*Transgrediendo sus propios límites, incautándose sigilosamente de la cotidianidad, poniendo en práctica renovadas formas de trivialización, el espacio publicitario y la comunicación audiovisual redefinen, sin pausa y con prisa, el continente y los contenidos de la normalidad... la imagen publicitaria se nos presenta como 'irresistible'. Y sin embargo... el espacio público de la filosofía es un espacio de resistencia... un espacio activo... se trata de estar atentos, dispuestos a pensar y a vivir siempre de **otra** manera en **medio** del predominio publicitario.*

... Este y no otro, es el espacio público de la filosofía: la palabra que hace sentir y pensar: el hacer que no se deshace en su banalidad sino que, en todo caso, se apropia de ésa para que el pensar renazca una y otra vez.

Salmerón, F. La filosofía, la educación y la crítica. En *Enseñanza y filosofía*, México, El Colegio Nacional-FCE, 1992, págs. 109-127. Tomado de Cerletti-Kohan, op.cit.

“La habilidad para ejecutar análisis críticos no se confunde con la conciencia crítica que es, como dice O’Connor, una forma de virtud: la virtud del dominio de sí mismo que se ejerce específicamente sobre la pasión que el hombre tiene por la certidumbre. Esta pasión, que no es pasión por la verdad sino por la seguridad que da la creencia en la posesión de la verdad, es a menudo causa de que los hombres nos contentemos con la posesión de una mera apariencia.

... Ahora bien, enseñar a alguien a ser crítico –a ser filósofo en el sentido dicho de la actividad crítica–, no puede consistir solamente en transmitirle información, inculcarle hábitos simples y ayudarlo a desarrollar sus habilidades hasta alcanzar el dominio del experto. Todo esto queda incluido, pero es indispensable además, por encima de cualquier regla de interpretación y de análisis, enseñarle muchas cosas que pueden describirse como virtudes intelectuales, por ejemplo: a tener curiosidad intelectual; a ser paciente ante las dificultades teóricas; a tener amor a la verdad y a reconocer el valor de la exactitud; a librarse del acoso de la vanidad y del afán de originalidad; a ser honesto ante la refutación; y hasta a ser sensible ante la economía y a la severidad del estilo. Y más allá de todo esto, habrá que enseñarle todavía a ser crítico, esto es, a no prestar asentimiento a ninguna opinión que se presente sin las evidencias apropiadas y exigir esas evidencias. Aún más, a condicionar la intensidad o el grado de adhesión a una tesis, a la cantidad y sobre todo al rigor de las pruebas pertinentes para corroborar cada enunciado.

[...] Lo que se trata de destacar es que la conciencia crítica, en el sentido que ha de ser estimulada por la educación, no puede ser tratada con los procedimientos de la información o los adecuados para el desarrollo de habilidades... una enseñanza de este tipo debe apoyarse en un grado considerable en el ejemplo.

[...] La crítica puede ser enseñada a propósito de cualquier información, junto con cualquier materia o disciplina.

[...] Si es verdad que la crítica filosófica sólo puede enseñarse a partir de cualquier otra materia y conjuntamente con ella, también es verdad que ninguna otra materia puede alcanzar los más altos niveles como educación si no desemboca en los planteamientos de la crítica filosófica. Es decir, si la organización de su información y la habilidad en el manejo de reglas nos conecta, en un cierto momento, con la discusión crítica de los conceptos fundamentales y el examen preciso de sus reglas y procedimientos. Dicho de otra manera: que toda educación culmina, para cualquier materia o disciplina, con la enseñanza de la filosofía como actividad crítica.

Sartre, Jean-Paul. Acerca de la enseñanza de la filosofía. En *Cahiers Philosophiques*, N° 6 (1980): 160-1. Tomado de Cerletti-Kohan, op.cit.

“[...] la filosofía no se enseña. Se puede enseñar una técnica, que permita, si se lleva más lejos, trabajar de filósofo, hacer filosofía, pero la filosofía misma no es algo que existe ya y que se enseñe... O se enseña o se hace filosofía... ¡no es tan complicado!

[...] los textos implican un mínimo de filosofía. En la medida en que los comprenda se produce un acto, porque comprender es un acto a pesar de todo... se va un poco más allá de lo que está escrito, la filosofía es el pensamiento sin más.... el ‘pienso, luego existo’ quiere decir algo que se relee y que uno quiere realizar en sí... pero no se puede comprender lo que eso quiere decir sino yendo más allá, hacia otra cosa. Este es el pensamiento filosófico... comprender implica a la persona entera... comprender no es sólo un pequeño clic que se produce cuando se ha leído la frase “Pienso, luego existe’. Sí, bueno, él piensa, luego es, es evidente... no, es la totalidad de la persona quien comprende... cada uno, habiendo tenido una explicación, tiene un acto por hacer, y este acto es total, es todo mi yo quien comprende....

Savater, Fernando. Urgencia y presencia de la filosofía. En “Cultura”, Suplemento de La Nación, Buenos Aires, 29.10.1995. Tomado de Cerletti-Kohan, op.cit.

... Uno puede comprender la historia de la pintura o de la arquitectura sin practicarlas, pero no se puede entender el sentido de la tradición filosófica sin practicar al mismo tiempo un poco la tarea de filosofar.

*[...] Como el tema de la filosofía es el arte de pensar y es el pensamiento racional lo que los humanos tenemos en común, nadie puede declararse radicalmente exento de vocación filosófica... sino que tiene que convertirse en **biografía** de quien se acerca a ella so pena de reducirse a pedantería ociosa y artificiosa, es decir, repertorio de venerables tecnicismos...*

¿Acaso somos empleados de nosotros mismos? A lo mejor hacerse las grandes preguntas sirve precisamente para eso: para demostrar que no siempre estamos de servicio, que también alguna vez podemos pensar como si fuéramos amos y señores.

Tufte, Edward. La Gran P. El poder corrompe. El poder del Power Point corrompe absolutamente. En “Radar”, Suplemento de Página 12, Buenos Aires, 21.9.03.

“Imagine un remedio caro y muy usado que promete hacernos hermosos, pero no lo hace. Y que tiene serios efectos secundarios: induce a la estupidez, transforma al usuario en un pedante, hace perder el tiempo y degrada la calidad y credibilidad de las comunicaciones. Una droga así sería retirada del mercado a escala mundial.

Y aun así el slideware –los programas de computación para presentaciones– es omnipresente: en las empresas, en las burocracias públicas y hasta en las escuelas. Cientos de millones de copias de Power Point mastican miles de millones de pantallas cada año. El slideware puede ayudar a los expositores a delinear sus charlas, pero la conveniencia del que habla puede ser el castigo del contenido y de la audiencia. La típica presentación en Power Point pone al formato sobre el contenido, traicionando una actitud de comercialismo que transforma todo en un argumento de venta.

[...] La adopción en las escuelas del estilo cognitivo del Power Point resulta particularmente preocupante. En lugar de aprender a escribir usando frases, a los chicos se les enseña a formular frases vendedoras y cortas, como slogans publicitarios... el estilo agresivo del Power Point busca establecer la supremacía del que habla sobre la audiencia.

[...] Como mínimo, un formato de presentación no debería hacer daño. Pero el estilo Power Point rutinariamente interrumpe, domina y trivializa los contenidos. Por eso, las presentaciones en Power Point son tan parecidas a un acto escolar: gritonas, lentas, simples. La conclusión es clara: Power Point es un administrador y proyector de pantallas competente, pero en lugar de apoyar una presentación se transformó en su sustituto. Este mal uso desconoce la principal regla de la oratoria: respetar al público.”

VI. BIBLIOGRAFIA

- Abraham, Tomás. *La Empresa de vivir*. Buenos Aires, Sudamericana, 2000.
- Aristóteles. *Metafísica*. Traducción de Hernán Zucchi, Buenos Aires, Sudamericana, 1984.
- Aristóteles. *Etica nicomaquea y Etica eudemia*. Traducción de Antonio Pallí Bonet, Madrid, Gredos, 1992.
- Badiou, Alain. La Etica. Ensayo sobre la conciencia del Mal. *Acontecimiento*, N° 8 (1994).
- Baudrillard, Jean. *El sistema de los objetos*. México, Siglo XXI, 1969.
- Bernstein, R. "Does Philosophy matter?" ("Importa la filosofía?"). En *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, vol. 9, N°4 (1992).
- Bunge, Mario. *Mitos, hechos y razones. Cuatro estudios sociales*. Buenos Aires, Sudamericana, 2004.
- Carrizales Retamoza, C. Alienación y cambio en la práctica docente. En Alliaud, A., Duschatzky, L. (comp.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.
- Cerletti, Alejandro. *La filosofía en el tercer milenio*. Buenos Aires, III Jornadas sobre la Enseñanza de la filosofía. Universidad de Morón, septiembre de 2000.
- Cerletti, Alejandro. *Las condiciones actuales de la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires, III Jornadas sobre la Enseñanza de la filosofía. Universidad de Morón, septiembre de 2000.
- Cerletti, Alejandro. *Formación de profesores de filosofía y didáctica especial*. Buenos Aires, VII Jornadas sobre la enseñanza de la filosofía, Universidad de Morón, octubre de 2000.
- Cerletti, Alejandro; Kohan, W. *La filosofía en la escuela*, Buenos Aires, Serie Filosofía, UBA, 1996.
- Chavellard, Y. La transposition didactique [La transposición didáctica]. En *La Pensée Sauvage*, (1985).
- Davini, María Cristina. Conflictos en la evolución de la didáctica general y las didácticas especiales. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- De Lajonquière, Leandro, Infancia e ilusión (Psico)Pedagógica. En *Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
- Eco, Umberto. Acaso la filosofía nos enseñará cómo usar la información. *La Nación* (1994).
- Foucault, M., ¿Es importante pensar?. En *Libération*, N° 15 (1981).
- Hassoun, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.

- Hegel, G.W.F. *Fenomenología del Espíritu*. México, Fondo de Cultura Económica, 1966.
- Horkheimer, M. La función social de la filosofía. En *Teoría crítica*. Buenos Aires, Amorrortu, 1990.
- Korn, A. *Sistema Filosófico*. Buenos Aires, Nova, 1959.
- Lacan, Jacques. El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. En *Escritos I*, México, Siglo XXI, 1983, págs. 21 y sgs.
- Landi, Oscar. *Devórame otra vez*. Buenos Aires, Planeta, 1992.
- Lyotard, J.F. *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra, 1987.
- Maresca, Silvio *et al.* *Friedrich Nietzsche: Verdad y Tragedia*. Buenos Aires, Alianza Editorial, 1997, pág. 211-2
- Muñoz Izquierdo, Carlos. *Bases para la modernización en la educación superior*. Presentación para el Primer Coloquio Internacional “El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI”, 1997.
- Obiols, Guillermo; Di Segni, Silvia. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Pucciarelli, E. Husserl y la actitud científica en Filosofía, *Introducción a E. Husserl, La Filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires, Nova, 1981.
- Ramos, F.J. Espacio público de la filosofía. En *Diálogos*, N° 66 (1995).
- Salmerón, F., La filosofía, la educación y la crítica. En *Enseñanza y filosofía*, México, El Colegio Nacional-FCE, 1992.
- Santiuste, V.; Gómez de Velasco, F. *Didáctica de la filosofía*. Madrid, Narcea, 1984.
- Sartre, Jean-Paul. Acerca de la enseñanza de la filosofía. En *Cahiers Philosophiques*, N° 6 (1980): 160-1.
- Savater, Fernando. Urgencia y presencia de la filosofía. En “Cultura”, Suplemento de La Nación, Buenos Aires, 29.10.1995.
- Schön, Donald. La preparación de profesionales para las demandas de la práctica. En *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós, 1992.
- Tufte, Edward. La Gran P. El poder corrompe. El poder del Power Point corrompe absolutamente. En “Radar”, Suplemento de Página 12, Buenos Aires, 21.09.2003.
- Varela, L. *Adoctrinamiento y educación*. UBA, Encuentro Interdisciplinario Filosofía – Ciencias sociales. Buenos Aires, 1992.
- VVAA, Declaración de París por la filosofía. París, 1995.