

# A modo de presentación: enseñar filosofía

**José Jatuff**

Universidad Nacional de La Rioja

## Hermetismo y caricatura

La presente publicación nace de un diálogo motivado por un problema pedagógico. Le consultamos a una colega y amiga que se dedica a los “modernos” sobre bibliografía que aborde un segmento específico de la filosofía de Kant, que respete la complejidad del planteo, pero que, asimismo, sea un tanto más abordable que la fuente. A lo que nos contestó que, según su experiencia, el nuestro era un problema común de los profesores de filosofía, en las universidades y en los últimos años del colegio secundario, que vacilan entre la necesidad de abrir los problemas a la comprensión general y el riesgo de caer en la caricatura. La pregunta que siempre nos inquieta es, pues, la siguiente: ¿Es necesario menoscabar los problemas filosóficos para poder plantearlos en el marco de los límites y posibilidades del aula? Por momentos pensamos que sí, por momentos, que no. Chevallard nos dice que determinados conocimientos van a sufrir una serie de “transformaciones adaptativas” que los vuelven

aptos para ser enseñados y que a tal trabajo lo denomina “transposición didáctica” (1997, p. 45). Nuestra pregunta, entonces, es sobre el estatuto de la traducción que resulta de la transformación. Sin embargo, estamos seguros de que hacer filosofía permite la construcción de un tipo de disposición que nos parece importante afirmar, por lo que, a continuación y a manera de presentación del presente *dossier*, bosquejaremos algunas notas generales sobre la difícil relación entre la filosofía y las instituciones educativas, sobre ciertas herramientas que tenemos para enfrentar tal dificultad, sobre las condiciones generales que limitan la posibilidad del ejercicio filosófico y sobre porque, en última instancia, este ejercicio posee valor y debe ser defendido.<sup>1</sup>

A lo largo del siglo XIX se da un debate sobre la relación entre la cultura y la sociedad en el que intervienen figuras intelectuales del humanismo romántico que, a pesar de sus diferencias ideológicas, observan con preocupación la vida mecanizada bajo el efecto de la civilización

---

<sup>1</sup> Quisiéramos recomendar dos textos breves que nos introducen de lleno al problema de la enseñanza de la filosofía: Obiols (2008) y Cerletti (2008).

moderna (Urtegara, 2009). En *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*, un joven y romántico Nietzsche aborda la pregunta que acabamos de hacer. Se propone, a través de una serie de conferencias que quedaron inconclusas, criticar todo el sistema de educación prusiano acusándolo de dañar la cultura clásica y por ello, la posibilidad de la moderna. Una compleja red teje el contexto de las conferencias nietzscheanas que incluye la emergencia de la sociedad de masas, el ascenso del consumismo, la modernización del trabajo académico y como dato político clave, la solidificación del Estado prusiano que poseía un proyecto pedagógico determinado: lograr que un porcentaje importante de la población posea un título, con lo que creció la especialización y la profesionalización. Muchos intelectuales, aparte de Nietzsche, vieron el problema de reducir la educación a las necesidades de la modernización industrial de la época. (Reitter y Wellmon, 2016)

Las conferencias tienen la forma de un diálogo que Nietzsche y un viejo compañero de estudio habrían escuchado entre un filósofo y su viejo discípulo. El discípulo es quien desarrolla lo que aparece como la tesis principal y que hace resonancia en nuestro problema. Sostiene: “En el momento actual, nuestras escuelas están dominadas por dos corrientes aparentemente contrarias, pero de acción igualmente destructiva, y cuyos resultados confluyen, en definitiva: por un lado, la tendencia a **ampliar** y

a **difundir** lo más posible la cultura, y, por otro lado, la tendencia a **restringir** y a **debilitar** la misma cultura” (Nietzsche, 2000, p. 10). Advierte en la educación esfuerzos que se oponen: por un lado, observa la ampliación de la formación a través de la expansión institucional y, por el otro, la reducción de ésta por la especialización y la subordinación a los fines estatales de modernización de la época. Volviendo a nuestros términos, el joven Nietzsche diría: ampliar es rebajar. La transposición didáctica, por lo menos en filosofía, es vista como un daño. Deberíamos preguntarnos siempre, en tanto profesores que trabajan en condiciones pedagógicas específicas, sobre cómo lograr la lectura de un texto o la reconstrucción de argumentos difíciles de modo tal que estos conserven su posibilidad de hacer crisis e imaginar horizontes. En el diálogo, el viejo filósofo está de acuerdo con esta evaluación de su compañero, pero enfatiza aún más el proceso de maquinización de la vida ligada a las necesidades de la sociedad. En oposición directa al proceso pedagógico de ampliación descrito se encuentran las cavilaciones sobre la grandeza, un tema de la época, pero que en el joven Nietzsche (bajo el influjo de Jacob Burckhardt, Richard Wagner y Arthur Schopenhauer) tiene características específicas. La idea central es que la educación debería tener como finalidad posibilitar el acaecimiento del genio que es quien puede

colaborar en la construcción de una cultura de gran relieve (Chaves, 2000).

En efecto, la vinculación entre política, economía y educación se nos ofrece como una evidencia; sin embargo, siempre debemos preguntarnos qué tipo de balance exige, cómo manejar estas esferas siempre en tensión. Nietzsche vio que lo que consideraba importante a nivel formativo estaba siendo eliminado. Hoy los asedios toman nuevas formas. Su apuesta, retocada, conserva su potencia. En términos generales la figura del héroe en el siglo XIX es un intento, quizá dudoso, de hacerle frente a la mediocridad burguesa naciente, vinculada al trabajo y al consumo –también de bienes culturales moldeados para la nueva lógica social. De nuestra parte compartimos la preocupación por la maquinización y entendemos que la filosofía es difícil, pero tomamos otro carril porque entendemos que los mejores productos de la cultura –a pesar del grado de complejidad que puedan poseer– *deberían* ser los que ejercen una influencia formadora en la sociedad. Por momentos resulta imposible el logro, pero nunca lo es el anhelo. En efecto, Matthew Arnold, en el mismo contexto que Nietzsche, diseñó reformas educativas para propagar la cultura de un extremo a otro de la sociedad quitándole lo que tiene de inaccesible con el objetivo de disputarle a los “filisteos”, que solo conocen fines de lucro, el modelo de vida social. (Arnold, 2010).

Como profesores, siempre al límite de vulgarizar los planteos a causa de nuestras propias limitaciones, del marco pedagógico en el que estamos inscriptos –que posibilita y limita– y de la dificultad misma de la filosofía, pensamos en la posibilidad de generar una experiencia filosófica genuina, sin concesiones fáciles, pero con vocación de apertura. Para ello hay que cambiar de lugar la desopilante figura del genio redentor y ubicar en su sitio la adquisición, *en la medida que fuera*, de la pasión y la técnica de pensar, del gusto por dar y recibir razones. Conversando se puede avanzar en el enmarañado mundo del pensamiento, se puede ir construyendo un lente más pulido, capaz de diferenciar los matices de los problemas. Nos hacemos así, en el aula, un poquito dialécticos.

### **Dialéctica**

Es difícil enseñar filosofía porque es difícil no vulgarizar sus problemas que son, en gran medida, los problemas de la vida individual y colectiva que se resuelven, la mayoría de las veces, de modo automático, o mejor dicho, consuetudinariamente. La herramienta de enseñanza que quisiéramos presentar para enfrentar este problema es un tipo de conversación denominada por la tradición filosófica, “dialéctica”.

En el siglo V a. C., el conjunto de conflictos bélicos enmarcados en la guerra del Peloponeso produjo una serie de calamidades

que no solo disminuyó materialmente a los estados griegos, sino que corroyó parte de los fundamentos de su cultura. El mal calaba hondo y parte de la confianza y espontaneidad del pasado quedaron resquebrajadas. La tarea de los atenienses fue la de reconstruir el estado y la vida sobre cimientos sólidos. Luego de la experiencia política de los “Treinta Tiranos” se reinstauró la democracia, cuyos fines no eran claros. En la disputa sobre el fin mismo de la reconstrucción de Atenas que implicaba la formación humana y la conexión del “individuo” con la colectividad, surgieron las academias y las escuelas superiores –de nuevo y en otro contexto observamos el andamiaje que se forma entre educación y política. Era necesario la elaboración y explicitación de los fundamentos sobre los cuales sostener la *polis*. Puede pensarse la tarea de los sofistas, de Sócrates y de Platón como empeñada conscientemente en “formar” al ser humano para esta nueva situación. Diversos proyectos de formación que intentan dar forma a una vida deseable se encuentran en disputa (Jaeger, 2001, V II, pp. 42-69; VIII, pp. 5- 215).

Entre aquellos métodos de formación se identifica el que nos interesa, la dialéctica, cuya extensión es casi la misma que la de la propia filosofía. Genera vértigo vislumbrar lo que se

encuentra implicado filosóficamente en el concepto sólo en la obra de Platón. Pero se puede definir, de entrada, nuestro interés y especificar un modo de acceso. Retomamos rasgos de la dialéctica porque queremos sostener que tenemos una chance de volver comprensible en el aula los difíciles problemas filosóficos. El maestro de este arte de la conversación es Sócrates, de quien algún dato histórico se dispone, pero que, como personaje literario, ejerció una enorme influencia.<sup>2</sup> Nos interesa, en esta ocasión, rescatar los diálogos en los que se aborda la cuestión de la virtud. Son los primeros escritos por Platón y encontramos en ellos una característica de lo más significativa: terminan en un gran interrogante.<sup>3</sup>

Gregory Vlastos, en su introducción al Protágoras, que ha sido influyente en el modo en que se entiende el método socrático, afirma que Sócrates no busca cerrar el diálogo con una certeza final y que su práctica, por lo menos en los diálogos vinculados a la búsqueda de la virtud, es compatible con la suspensión del juicio respecto al objeto de la extensa conversación que se lleva adelante (1956). Esto significa que la interrogación socrática suele terminar negativamente. Es común ver cómo Sócrates refuta varias definiciones

<sup>2</sup> Sobre Sócrates se ha escrito muchísimo, recomendamos dos lecturas sugerentes que se encuentran disponibles en castellano: la primera mitad del libro de Nehamas (2005) y el breve texto de Taylor (2017).

<sup>3</sup> Los diálogos de juventud de Platón a los que se hace aquí referencia son: Apología de Sócrates, Critón, Laques, Lisis, Eutifrón, Ión, Protágoras (1985)

demostrando que no son consistentes con algunas otras ideas que él suscita en sus interlocutores. En el transcurso del diálogo, el interlocutor se da cuenta que de la definición en la que al comienzo creía se siguen otras creencias inconsistentes o que no está, en última instancia, dispuesto a aceptar.<sup>4</sup> Nos encontramos aquí, nos parece, con algo muy importante, con un ejercicio de depuración, de aclaración de lo que muchas veces se encuentra comprendido en nosotros, pero a la manera de un parásito que no sobrevive a la explicitación dialéctica. No todos los diálogos siguen este patrón, pero en muchos casos la creencia que se afirma como verdadera al inicio, resulta no ser consistente con otras creencias que también son entendidas como verdaderas, esto quiebra la certeza y deja, al menos al lector, en crisis –muchos de los interlocutores de los diálogos, en cambio, continúan con su creencia inicial o sencillamente abandonan la escena. Sócrates parece estar diciéndonos que no se trata de que sus creencias sean verdaderas y las de sus interlocutores falsas, sino que piensa avanzar para descubrir qué

otras creencias se encuentran necesariamente concatenadas con las inicialmente postuladas. En términos bien simples, trabajamos sobre la pregunta ¿qué es lo que se encuentra implicado en lo que creo y afirmo? De tal modo, vamos en la dirección de volvernos conscientes de los compromisos que asumimos cuando suponemos la verdad de una creencia. Y esto, aunque no parezca mucho, se nos presenta como el inicio de un recorrido siempre en marcha hacia una subjetividad con una relativa autonomía. Lo que es también, en nuestra opinión, una forma de resistencia. Porque la “bestia negra” de la filosofía así concebida se encuentra en gran medida en el entramado de creencias inmediatas de un sentido común reforzado hoy por las viejas y nuevas tecnologías de comunicación. Lo que creemos y afirmamos se expande miméticamente. Como regla, las creencias sobre el mundo que circulan y nos habitan no poseen su fuente en un ejercicio como el descrito o en algo análogo, sino en una especie de contagio.

<sup>4</sup> En el texto citado, Vlastos señala que, aunque la forma de los diálogos Socráticos es muy variada, se puede afirmar que muchos de ellos siguen un método que va en la dirección de constatar si existe una relación consistente entre las creencias que se someten a examen. El orden lógico es mucho más complejo, pero nos servirá aquí el siguiente esquema reducido. Sócrates te pregunta ¿**p** o no **p**? Tu respondes: **p**. Él pregunta de nuevo ¿**p** implica que **q**? Respondes: sí. Y **q** implica que **r** ¿no? Si,

respondes. Además, dice él, al principio has afirmado **s**. Respondes, si, lo hice. Y **s** implica **t** o no es eso claro. Respondes: si Sócrates, es claro. Ahora bien, si ponemos en relación **t** y **r** ¿Podemos afirmar que son creencias consistentes? A lo que respondes: no, no lo son, en efecto son contradictorias. Entonces si **t** es verdad, **r** debe ser falso ¿no? Y dado que acordamos que **r** se sigue de **p**, si **r** es falso también lo es **p**. Entonces **p** y **s** no pueden ser ambas creencias verdaderas ¿con cuál de ellas te quedarás? pregunta al final Sócrates...

## Mimesis

Sostenemos que abordar problemas filosóficos y construir un criterio relativamente autónomo son actividades conjuntas. El diálogo en el aula y con las diversas tradiciones es destructivo y constructivo a la vez. Puliendo nuestro criterio desestabilizamos “nuestras” creencias previas, en mayor medida constituidas por imitación. Introduzcamos algunos datos y teorías para ser un tanto más precisos.

Se puede afirmar que las ciencias cognitivas son un campo interdisciplinario que se dedica al estudio de los procesos de adquisición, elaboración y utilización de información para resolver problemas. Dichas ciencias se fueron conformando en Estados Unidos desde mitad del siglo XX y desde los años setenta ya forman parte de programas de enseñanza universitaria y de líneas de investigación en diversos centros. A grandes rasgos, conviven hoy dos grandes perspectivas: por un lado, está la estrategia funcionalista que entiende que los procesos mentales pueden ser estudiados prescindiendo de su soporte físico, su implementación o componente material, pues lo importante es el estudio de la organización funcional de los procesos y no la materialidad que los realiza. En esta corriente encontramos una fuerte presencia de la filosofía de la mente.<sup>5</sup> Y por el otro, el paradigma de las neurociencias que estudia la estructura y la organización funcional

del sistema nervioso y su correlación cerebral, como se viene haciendo desde el siglo XIX, pero desde enfoques y programas de investigación interdisciplinarios de alta complejidad tecnológica que involucran los niveles molecular, neuronal, conductual y cognitivo (García García, 2007). En este marco, brevemente trazado, hay que inscribir la investigación que viene a continuación y que, a pesar de su especificidad, arroja luz sobre un tipo de problema al que se enfrenta la enseñanza de la filosofía como tratamos de delinearla.

En 2020 un grupo de psicólogos cognitivos publicó un artículo sobre un trabajo experimental puntual que combina trabajo de laboratorio y análisis de datos en redes (*Twitter*) y que muestra como las palabras morales y emocionales son particularmente efectivas en capturar nuestra atención primero y en volverse virales, luego. Los resultados dan cuenta del grado de inmediatez y cohesión de un amplio número de creencias con las que nos topamos cotidianamente. A estos psicólogos se les ocurrió que la forma en que las personas se desplazan por sus redes sociales es muy similar a un método clásico que vienen utilizando los psicólogos de laboratorio durante décadas para medir la capacidad que las personas tienen de prestar atención. Les muestran a los sujetos una rápida sucesión de palabras, una tras otra,

<sup>5</sup> La bibliografía es abundante, pero recomendaríamos dos textos para introducirnos a la

psicología cognitiva desde la filosofía de la mente, Dennet (1999) y del mismo autor (1995).

en un abrir y cerrar de ojos. Se les pide que distingan una palabra “clave” entre una colección de otras palabras. Una vez que la han encontrado, hay una corta ventana de tiempo en la cual esta palabra captura su atención. Si hay una segunda palabra “clave” en la misma ventana de tiempo, la mayor parte de la gente no llega a verla a no ser que esta segunda palabra “clave” sea emocionalmente significativa para el espectador. Al parecer, algunas palabras son tan importantes para nosotros que son capaces de capturar nuestra atención, aunque estemos prestando atención a otra cosa. En las redes sucedería algo semejante, navegamos a través de un flujo verbal hasta que palabras que apelan a nuestra moralidad-emocionalidad sobresalen y detienen la corriente que nos arrastra. Estos términos son significativos, según estos psicólogos, porque son motivacionales. Nosotros diríamos, más bien, que las emociones y los valores nos guían y que todo lo que resulta valioso para el sujeto se encuentra cargado de afecto.

El caso es que, para probar esta idea, realizaron un par de experimentos que no viene al caso detallar, pero sí señalar que encontraron que las palabras morales (como crimen, piedad, derecho), las palabras emocionales (como miedo, amor, llorar) y las palabras morales-emocionales (como abuso, honor, despecho) capturaron más atención que las neutrales (como costa, novela, laberinto). Es decir, estas palabras morales y emocionales se abrieron

paso sobre un cúmulo de información. Luego, examinaron cómo este hallazgo se relaciona con el acto de compartir en *Twitter* y encontraron que los mensajes con palabras morales y emocionales tenían más probabilidades de ser compartidos. Tal vez como resultado de tanto contenido moral-emocional que demanda nuestra atención en *Twitter*, muchos de nosotros asociamos la plataforma con experiencias de indignación, pero estos psicólogos sostienen que existen *hashtags* positivos que se convierten en dispositivos de “conversación” en los que se comparte la alegría. A su vez, hay estudios que sugieren que las personas interactúan más con el contenido una vez que observan que es masivo. Con lo cual, la atención y el intercambio en línea se afectarían mutuamente para producir una relación que se asemeja a un bucle de retroalimentación, de modo tal que más atención lleva a compartir más, y compartir más, lleva a más atención. (Brady, Gantman y Van Bavel, 2020)

Sabemos que nuestra cultura está signada por la presencia determinante de tecnologías digitales de la información que ocupan un lugar central en la conformación de creencias en masa. Es justamente por ello que creemos encontrar aquí lo opuesto del trabajo de mediación dialéctica. En efecto, eso que llaman bucle de retroalimentación, es un proceso histórico de conformación de subjetividades homogéneas. Desde nuestro punto de vista, es

incluso irrelevante si el contenido viral es negativo o positivo. Lo que resulta de gran interés es el tipo de inmediatez y cohesión que hacen de fuente de las creencias que nos orientan. Lo que confirma este estudio nos resulta evidente a nivel intuitivo. Podríamos sostener la conjetura, basándonos en muchos estudios como estos –y sin comprometernos demasiado con los presupuestos que manejan— que, a grandes rasgos, nuestros compromisos subjetivos proceden de un alto grado de inmediatez que nos vuelve drásticamente vulnerables a procesos de homogeneización y manipulación que disminuyen la posibilidad de orientarnos por nosotros mismos, es decir, a través del pensamiento.

El fenómeno, sin embargo, no se encuentra estrictamente vinculado a nuestra “condición digital”. Los aportes de Gabriel Tarde pueden sernos de mucha utilidad para darle espesor al planteo. Su pensamiento, desarrollado en múltiples artículos y reunido en grandes volúmenes –comprometido con los debates acerca de la sociedad de masas del siglo XIX y la disputa por la construcción de un método sociológico científico— es complejo y está colmado de aclaraciones y de ejemplos. Además, ha sido objeto de múltiples lecturas en teoría social y filosofía contemporánea. A nosotros solo nos interesa destacar su concepto principal que el propio Tarde se encargó de delimitar en una pequeña obra que,

según sus propios dichos, contiene la “quintaesencia de su pensamiento” (Tarde, s/a, 3), aunque también visitaremos muy puntualmente alguna otra referencia. Tarde sostiene que lo que Durkheim llama “hecho social”, ya sea el caso de la gramática hasta el fenómeno más laxo de la moda, se explican por el fenómeno de la imitación. Para explicar cómo es que se expande lo que él llama “irradiación imitativa” y qué es lo que le da cuerpo a la homogeneización social que percibimos hay que tener en cuenta, afirma, “hechos cerebrales” infinitamente delicados (hoy diríamos relaciones interpsicológicas), con lo cual la sociología hunde sus raíces en la psicología –por supuesto de su época. Existe una relación elemental “de cerebro a cerebro” que, por la compleja red de conexiones que conforman la vida social, no puede observarse, pero es, no obstante, en esa relación en donde se da la imitación ¿De qué? Sostiene Tarde: “...la sustancia, la fuerza, transmitida de cerebro a cerebro por imitación, es una creencia o un deseo.” (Tarde, 2006 p. 536). Tarde deja ver por momentos que lo que llamamos sujeto no es más que la zona en donde estas relaciones de imitación se inscriben y dan paso a creencias y deseos. Es así que las leyes de la imitación parecen regir no la imitación de individuos sino de creencias y deseos que los transitan de un modo, en gran medida, inconsciente. Con el lenguaje de la psicopatología francesa de su tiempo sostiene

esta sugestiva idea: “No me pierdo en ninguna fantasía al ver al hombre social como un verdadero sonámbulo” (Tarde, 2011, p. 53).

Entonces, suponiendo que en la vida social nos encontramos siempre inmersos en un entramado de “irradiaciones imitativas”, podemos conjeturar que estas relaciones miméticas en un mundo digital global hiperconectado direccionan la subjetividad desde una fuerte inmediatez. Nos encontramos con un panorama complejo en donde resulta problemática la afirmación del pensamiento autónomo. Muchas veces no nos encontramos con opiniones diversas, en alguna medida falsas o verdaderas, sino con prejuicios compartidos gregariamente o, para ponerlo en términos digitales, con *trending topics*, con palabras y contenidos vinculados a tendencias del momento. Gran parte de los temas que llegan a tener interés social poseen este carácter. El bucle de retroalimentación señalado es una fábrica que genera creencias y preferencias inmediatas y homogéneas. Nuestra tarea como profesores de filosofía es la de colaborar, a través de un ejercicio que por momentos resulta frustrante, en la construcción de una subjetividad que decida sobre lo que considera importante para su vida individual y colectiva, luego de un proceso mediado por el pensamiento. Las constricciones siempre estarán allí, pero podemos ganarles terreno. El desafío es construir una orientación cuya

dirección no se deje atropellar por creencias homogéneas no examinadas.

### Oriente

Toda idea tiene una génesis y, si nos ajustamos al detalle, muy probablemente no encontremos nada en nosotros mismos que no sea una herencia. Sin embargo, existe la posibilidad de la apropiación y de la destrucción. El sujeto todavía tiene algo que hacer. Un hermoso y breve texto de Kant nos servirá para señalar la finalidad de nuestra apuesta. El opúsculo *¿Qué significa orientarse en el pensamiento?* forma parte de lo que se dio a llamar *La polémica del spinozismo*, un evento filosófico de gran alcance en el mundo intelectual alemán del siglo XVIII. El punto es que Lessing, un influyente filósofo de la época, habría confesado, en una conversación privada con Jacobi, que él era un spinoziano. Esto constituía un verdadero escándalo porque, para la recepción temprana de la obra de Spinoza en Alemania, su posición filosófica, vinculada a la defensa de la libertad de pensamiento, de la tolerancia religiosa y de la democracia, así como también su crítica a la religión supersticiosa y al despotismo monárquico, se oponía a los cimientos del orden social prusiano. Desde las universidades alemanas se lo atacó a través de múltiples escritos que lo retrataban como un ateo malvado y sedicioso. Si Lessing, quien fue uno de los principales exponentes de la ilustración, resultase ser

spinozista, la apuesta ilustrada parecía desembocar en un ataque a la religión, la moral y la política. Entonces, lo que tenemos como marco histórico es una discusión sobre las posibilidades y los límites de la razón para dar cuenta de los fundamentos de la religión y del orden público, en contraposición con la posibilidad que pueda tener, sobre esto mismo, la fe. La polémica se inicia con el texto de Jacobi, quien es claro en rechazar la posibilidad de un acceso demostrativo a la esencia y existencia de Dios y la necesidad de la revelación. Su contrincante dialéctico, Moses Mendelssohn, sostuvo, por el contrario, como buen racionalista, que todos los dogmas fundamentales de la religión pueden ser demostrados y que, en última instancia, esta religión racional resulta unívoca para toda la humanidad que logra, de este modo, dejar de lado las disputas y la intolerancia. Como ya se dijo, la disputa tiene muchos niveles, pero, reducida a nuestros fines, se puede afirmar que trata de la posibilidad o no de conocer lo trascendente con plena conciencia de que este conocimiento se constituye en el fundamento que direcciona la vida individual y la política. Lo que nos interesa aquí es el modo en el que interviene Kant, quien rechaza por igual la pretensión racionalista de ir más allá de la experiencia y el teísmo irracionalista (Solé, 2013). La imagen que Kant usa para definir la

idea de orientarse en lo trascendente puede usarse legítimamente, a nuestro entender, para un orientarse en el mundo en cuanto tal. En efecto, no se tiene experiencia del mundo en su totalidad, así como no se tiene experiencia de Dios.<sup>6</sup> Kant adopta una particular disposición frente a la oscuridad y el extravío que contienen, en su opinión, la posibilidad del “delirio”. La imagen en cuestión es la siguiente: “*Orientarse* significa, en el propio sentido de la palabra: encontrar a partir de una región celeste dada (dividimos el horizonte en cuatro regiones) las demás regiones y sobre todo el *Oriente*” (Kant, 2019, p. 37). Si coloco mi derecha del lado por donde aparece el sol puedo localizar sin problema el resto de los puntos cardinales, pero, para hacer esto, dice Kant: “necesito absolutamente el sentimiento de una diferencia en mi propio *sujeto*, a saber, la diferencia entre la mano derecha y la mano izquierda”. Con lo cual, introduce en el debate un fundamento subjetivo de la orientación. A continuación, afirma que, si estuviésemos en medio de una habitación conocida completamente oscura, “mi facultad de determinar la situación según un fundamento *subjetivo* de diferenciación” (Kant, 2019, p. 41) de los lados izquierdo y derecho me orientaría a pesar de la oscuridad. Este principio subjetivo orientador en Kant combate el dogmatismo y el misticismo, pero lo traemos a colación porque entendemos que la tarea de

<sup>6</sup> Hay un artículo breve que nos gustaría recomendar: Jaramillo (2016)

enseñar filosofía puede ayudar en la construcción de una orientación propia, esto es, no completamente direccionada por corrientes de creencias que circulan a nuestro alrededor. Preguntarnos por la orientación del sujeto y la acción es una tarea filosófica y si la pregunta ni siquiera aparece es porque la orientación ya ha sido dada de un modo inconsciente. Sin embargo, es legítima la pregunta ¿qué tan justificado es hoy hablar de una razón autónoma y subjetiva como principio de la orientación? En efecto, de aquel tiempo a esta parte, hemos logrado conocer múltiples factores que, desde atrás, por así decir, orientan el pensamiento y la acción del sujeto, llevándose por delante la pretensión de un fundamento autónomo en sentido fuerte. Kant escribió antes que Darwin, Marx, Nietzsche y Freud, con todo lo que ello significa, y puntualmente hemos señalado desde una lectura psico-sociológica cómo actúan en las condiciones actuales las fuerzas que direccionan la subjetividad. A pesar de ello, o más bien, porque sabemos el poder que tienen estas fuerzas, creemos que se trata de ganarle terreno a constricciones que son irreductibles en términos absolutos. De lo que se trata es de la construcción histórica de esquemas cada vez más sofisticados de orientación subjetiva a través de la dialéctica, entendida como un tipo específico de conversación que puede darse en el aula.

### **Una caja de herramientas**

Al fin y al cabo, luego de unas cuantas vueltas, hemos llegado a conclusiones más o menos sabidas; sin embargo, cuando este recorrido nos quedó tentativamente claro fue que se volvió apremiante la necesidad de volver comprensible los problemas fundamentales de la filosofía política a quienes inician su proceso educativo en el nivel superior –especialmente en nuestro norte grande–. Con tal finalidad, diseñamos este *dossier* entre distintas/os filósofas/os de la Argentina (integrantes, algunos, de la *Red de filosofía del norte grande*) que articula un momento de diálogo, uno pedagógico y uno de escritura. Dichos momentos se espejan y enriquecen mutuamente. Las primeras versiones de los textos fueron escritas luego de discutir con los autores el problema pedagógico de contar con textos que sean a la vez comprensibles y que dialoguen con los complejos matices del campo y la historia de la filosofía política. En un segundo momento, los textos fueron enseñados y discutidos en condiciones específicas por nosotros en la cátedra Filosofía Política de la Licenciatura en Ciencias Políticas de la UNLaR. A partir de dicha experiencia pedagógica, teniendo en cuenta la irrupción de las/los lectoras/es-estudiantes, se ha vuelto a calibrar los manuscritos de cara a una publicación que recoja toda la dinámica y se constituya en una herramienta en otros contextos. El resultado final lo componen el dossier, nuestra versión de

la transposición didáctica que se compone por textos claros, informativos, problemáticos, con un aparato crítico casi por entero en castellano, que no sustituye a las fuentes, sino que las acerca, que puede ser usado para la enseñanza, pero que constituye una lectura de relieve para quienes se interesen en la filosofía, la política y los asuntos públicos.

## Referencias

- Arnold, Matthew (2010). *Cultura y anarquía*, Madrid, Cátedra.
- Cerletti, Alejandro (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Zorzal.
- Chaves, Ernani (2000) "Cultura e política: o jovem Nietzsche e Jakob Burckhardt". *Cadernos Nietzsche* 9, p. 41-66.
- Chevallard, Yves. (1997). *La transposición didáctica*. Aique.
- Dennet, D. (1995). *La conciencia explicada*. Paidós.
- Dennet, D. (1999). *La peligrosa idea de Darwin*. Galaxia Gutenberg.
- Eguzki Urteaga (2009). "Orígenes e inicios de los estudios culturales". *Gazeta de Antropología* 25. 1. pp. 1-18.
- García García, E. (2007) "Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano" en *Nuevas perspectivas científicas y filosóficas del ser humano*, Universidad Pontificia Comillas.
- Jaramillo, Luis Eduardo Hoyos (2016). "Orientación y excentricidad". *Universitas Philosophica*, Vol. 2 Núm. 3.
- Kant, I. (1984). *Cómo orientarse en el pensamiento*. Ed. Leviatán.
- Nehamas, A. (2005). *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*, Cátedra.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Tusquets.
- Obiols, Guillermo. (2008). *Una introducción a la enseñanza filosófica*. Zorzal.
- Platón (1985). *Diálogos*, Vol I, Gredos.
- Reitter y Wellmon, "Introduction" en Nietzsche F. (2016) *On the Future of Our Educational Institutions*, New York Review Books.
- Solé, María Jimena (2013). "La polémica del spinozismo. Antecedentes, desarrollo y consecuencias" en *El ocaso de la ilustración. La polémica del espinosismo*. Prometeo.
- Tarde, Gabriel (2011). *Creencias, deseos, sociedades*. Cactus.
- Tarde, G. (s/a). *Las leyes sociales*. Sopena.
- Taylor, A. E. (2017). *El pensamiento de Sócrates*, FCE.
- Vlastos, G. (1956). "Introduction" en Plato. *Protagoras*, Macmillan ED.
- José Jatuff es Lic. y Dr. en filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Actualmente es Investigador asistente en proceso de ser efectivizado en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se desempeña como docente en las cátedras Hermenéutica y Metodología de la Investigación en Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR). Además, publica y traduce regularmente en revistas nacionales y extranjeras. Es director de la carrera Lic. en Teología y Religiones Comparadas y del centro de investigación CIPTHA  
Correo electrónico: [jjatuff@unlar.edu.ar](mailto:jjatuff@unlar.edu.ar)