

**FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN POPULAR: APORTES PARA UNA ENSEÑANZA
FILOSÓFICA EMANCIPADORA**

JUAN FELIPE LOMBO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

2023

**FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN POPULAR: APORTES PARA UNA ENSEÑANZA
FILOSÓFICA EMANCIPADORA**

TRABAJO DE GRADO

Presentado por

JUAN FELIPE LOMBO

Director

LUIS ALEJANDRO RAMIREZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

Bogotá, D.C.

2023

♪ *Los años siguen su rumbo y el olvido no descansa*
Volviendo la vida mansa, dejándola sin memoria
Burlando su trayectoria, ya que así el poder avanza
Más nos queda y el incendio al que me apego
Volviendo el recuerdo al fuego que como plaga se expande
*Porque ante todo el que mande no será nunca **borrego***

Ármate, ármate, ármate y sé violento
Hermosamente violento
Combate, quema, conspira
Sabotea y sé violento ♪

- *La lira Libertaria, 'Armarte'*

Agradecimientos

Solo la violencia de la experiencia motiva el pensamiento, el signo sensible que hace de la existencia un problema. A esos signos que la Educación popular ha puesto en mi camino: el Pre-ICFES Popular la ‘Casa tomada’, construyendo barriada y autonomía desde el extremo nororiental de la ciudad de Bogotá; a quienes oso llamar mis estudiantes, compañeros y compañeras del ‘Grupo Emancipación’, habitantes tanto ellos y ellas como yo de la localidad de *Ingativa*¹ y su frontera, El Muelle; a cada estudiante, educadora y educador de los barrios populares de Bogotá que me ha confirmado de una u otra manera el camino: revolución, revolución, revolución...

¹ Nombre original del territorio en Chibcha después traducido al español como Engativá.

Resumen

En el siguiente trabajo de investigación se propone a la Pedagogía del concepto de Silvio Gallo como la metodología de enseñanza de la filosofía que permite materializar el aporte de esta disciplina a la Educación popular. Se comienza, en este sentido, por la delimitación provisional del significante de Educación popular, por cuanto término que recoge una pluralidad de experiencias y, asimismo, una historia diversa y contextual que impide cerrar definitivamente su significado en unos elementos esenciales. A partir de la hibridación entre las reflexiones de Simón Rodríguez y Jacques Rancière se realiza, entonces, la delimitación provisional y siempre sujeta a debate y actualización del significante, que, junto a los insumos proveídos por el debate entre Kant y Hegel alrededor de la enseñanza de la filosofía, establecen las condiciones para una *enseñanza filosófica emancipadora*: 1. *Enseñanza filosófica*, es decir, articulación entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar, y 2. *Enseñanza emancipadora*, esto es, una que permita la verificación del principio de la enseñanza universal: todas las inteligencias son iguales. Se argumentará, en suma, que la Pedagogía del concepto de Gallo permite una enseñanza filosófica emancipadora, porque articula la enseñanza de la filosofía con el enseñar a filosofar y lo hace emancipando, no embruteciendo, de manera que materializa el aporte de esta disciplina a la Educación popular.

Palabras clave: Educación popular – Enseñanza de la filosofía – Emancipación – Igualdad

Abstract

In the following research work, the Pedagogy of Silvio Gallo's concept is proposed as the teaching methodology of philosophy that allows materializing the contribution of this discipline to Popular education. It begins, in this sense, with the provisional delimitation of the signifier of Popular education, as a term that gathers a plurality of experiences and, likewise, a diverse and contextual history that prevents to close definitively its meaning in some essential elements. From the hybridization between the reflections of Simón Rodríguez and Jacques Rancière, then, a provisional delimitation is made, always subject to debate and updating of the signifier, which, together with the inputs provided by the debate between Kant and Hegel around the teaching of philosophy, establishes the conditions for an emancipating philosophical teaching: 1. Philosophical teaching, that is to say, articulation between teaching philosophy and teaching to philosophize, and 2. Emancipatory teaching, that is, one that allows the verification of the principle of universal teaching: all intelligences are equal. It will be argued, in sum, that Gallo's Pedagogy of the concept allows an emancipatory philosophical teaching, because it articulates the teaching of philosophy with the teaching of philosophizing and does it emancipating, not brutalizing, in a way that materializes the contribution of this discipline to Popular education.

Keywords: Popular education - Teaching philosophy - Emancipation - Equality - Emancipation.

Contenido

Introducción	10
I. Filosofía: ¿saber de especialistas?	10
II. Apuntes metodológicos	15
Capítulo 1: la delimitación provisional de ‘Educación popular’	21
III. La Educación popular como significante vacío	21
IV. Simón Rodríguez y Jacques Rancière	25
Capítulo 2: una enseñanza filosófica emancipadora	33
V. ¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar?	33
VI. Metodologías de enseñanza de la filosofía	38
VII. La Pedagogía del concepto de Silvio Gallo	43
Filosofía: saber para la emancipación	51
REFERENCIAS	54

Introducción

I. Filosofía: ¿saber de especialistas?

En su cuaderno número once, escrito durante su reclusión en la Italia fascista de Mussolini, Antonio Gramsci aborda el problema de la filosofía, específicamente, a partir de una colección de apuntes a modo de introducción o preparación para el estudio de la filosofía en general y del materialismo histórico en particular. Gramsci, entonces, distingue dos modos de entender la filosofía: primero, como actividad propia de intelectuales y científicos especializados que se caracteriza fundamentalmente por su dificultad intrínseca; y, segundo, en tanto posibilidad espontánea de todo hombre o mujer quienes, en el uso habitual del lenguaje, en el sentido común empíricamente construido y en el sistema de creencias popularmente difundido, participan, constituyen o recrean una determinada concepción del mundo. El socialista italiano, en otras palabras, diferencia dos comprensiones posibles de la filosofía: o bien es un saber especializado que compete únicamente a un grupo reducido de intelectuales o bien “todos los hombres son filósofos” (Gramsci, 1985, p. 39), de manera consciente o inconsciente y, por ende, la filosofía en lugar de pertenecer a una minoría está imbricada, más bien, en la construcción de mundo de las mayorías. Este recurso elaborado por Gramsci, sintetizado en su distinción entre una filosofía de especialistas y una espontánea y, por qué no, además democrática, permite introducir la pregunta que se desarrollará en el siguiente trabajo: *¿cómo puede la filosofía -entendida o como saber especializado o como conocimiento espontáneo- aportar a un proyecto pedagógico de carácter emancipatorio como lo es la Educación popular?*

Pues bien, precisamente se ha impuesto una comprensión de la filosofía como actividad propia de mentes especializadas que es por naturaleza enrevesada y de difícil acceso en general o, en terminología gramsciana, se ha vuelto hegemónica la primera de las comprensiones posibles que el marxista italiano plantea en su cuaderno número once. Bolton (2016), en este sentido, enumera los prejuicios que hoy día caen sobre el que hacer filosófico: se trata de un conjunto de planteamientos supraterrrenales e inútiles, incapaces de proveer soluciones prácticas a problemas reales; que, asimismo, carecen de compromiso político, ubicándose en una posición neutral frente a las discusiones de la sociedad. La disciplina

filosófica, además, se pretende saber atemporal, de modo que es ajena a cualquier disputa terrenal. Su lejanía con el mundo material-concreto termina constituyéndola, en últimas, como pensamiento conservador al servicio del poder dominante. A los prejuicios enumerados por Bolton se suman otras caracterizaciones peyorativas como su cercanía a una tradición colonial y eurocentrada (García, 2020) o su abuso de una jerga oscura y artificiosa (Savater, 2019)². Así, pues, dada la imposición de este conjunto de prejuicios acerca de la filosofía, la mera pregunta sobre su posible cercanía con la Educación popular parece carecer de sentido, pues ¿cómo un saber por esencia abstracto, oscuro e inútil puede aportar a la Educación popular en tanto ejemplo paradigmático de una educación para la emancipación?

En el limitado³ número de trabajos académicos que se encargan de reflexionar específicamente sobre la relación entre filosofía y la Educación popular vale le pena, sin embargo, destacar dos tendencias de investigación que pretenden poner en cuestión la distancia que entre ambas se ha construido. La primera, en consecuencia, identifica a la Educación popular como parte de una tradición filosófica en concreto. Durán y Kohan (2016), por ejemplo, exploran cómo una concepción alternativa de la filosofía, entendida como *áskesis* o práctica, se materializa en experiencias de Educación popular. Sierra (2016), de manera similar, tiene como objetivo en su artículo ‘Pensar, una tarea de todas y todos’ democratizar la filosofía distanciándola de las lecturas tradicionales y elitistas, acercándola así a prácticas educativas contra la cultura hegemónica. Pacheco y Stauber (2016), así como también Pineda (2015), identifican a la Educación popular como parte del pensamiento nuestroamericano, en tanto práctica que posee una reflexión intrínseca que la ubica específicamente dentro de la filosofía nuestroamericana de la educación. Carmona (2022), por otra parte, se distancia parcialmente de la corriente nuestroamericana, sosteniendo desde las propuestas de Leopoldo Zea que la Educación popular es el móvil de la filosofía latinoamericana de la educación cuyos fines no son únicamente continentales. Finalmente,

² Cabe aclarar que el conjunto de autores y autoras a las que se hace referencia en este específico fragmento no entienden a la filosofía a través de ese conjunto peyorativo de adjetivos. Cada una y uno, más bien, reconocen a ese conjunto de adjetivos como los habituales a la hora de caracterizar negativamente a la filosofía en el contexto de la modernidad post industrial y el capitalismo tardío.

³ Se usa el adjetivo limitado pues la revisión bibliográfica, tanto de algunas de las bases de datos con mayor renombre en el campo académico en general -v.g. ‘Google Scholar’ o ‘JSTOR’- como en el campo de la investigación pedagógica o filosófica en particular -v.g. ‘Ebsco’, ‘Education Database’ o ‘Philosophy Online’- arroja pocos o nulos resultados alrededor de investigaciones que trabajan la relación entre filosofía y Educación popular.

García (2020), en contraste a los y las demás autoras, argumenta que la filosofía debe restituirse desde la tradición materialista, donde es posible recuperar su dimensión pedagógica y constituir un currículo popular y anticapitalista.

En lo que respecta a la segunda de las tendencias en la literatura académica contemporánea que investiga la relación entre filosofía y Educación popular, esta estudia dicha relación por medio de un modo de enseñanza particular de la filosofía. De esta manera, Bolton (2016), como se mencionó anteriormente, identifica una serie de prejuicios de la práctica filosófica -que es elitista, apolítica, neutral, hegemónica, etc.-, argumentando en torno a la necesidad de su superación para dar cuenta de cómo tanto la filosofía como la enseñanza son instancias donde puede estar presente el interés emancipador. De forma similar, Hemming (2016) y el 'Colectivo filosofar con chicxs' (2016), proponen estrategias concretas para profundizar la relación entre la práctica filosófica y las prácticas pedagógicas emancipatorias. Hemming lo hace desde las preguntas significativas y el 'Colectivo filosofar con chicxs' a través de su noción de 'caos'. Astaiza (2020), por otra parte, se centra en demostrar cómo una transformación curricular implica una enseñanza contextualizada de la filosofía, a partir de la cual es posible, más adelante, fomentar el pensamiento crítico. Por último, Malagón (2019) señala las dificultades de la enseñanza de la filosofía en contextos de Educación popular, dada la hegemonía de una tradición didáctica transmisionista, magistral y exclusivamente teórica. El autor propone, en contraste, partir de la perspectiva pedagógica de David Perkins para superar las dificultades de enseñanza de la disciplina en contextos populares por medio del involucramiento de sus estudiantes en el ejercicio del filosofar mediante proyectos, actividades, resolución de problemas, etc.

Así, pues, en el contexto del aparente divorcio entre filosofía y Educación popular, cuya razón parece ser una concepción peyorativa del quehacer filosófico fundada en una serie de prejuicios que lo tildan de saber elitista, oscuro e intrínsecamente difícil -tal como dibujada Gramsci a esa filosofía de especialistas-, y en el marco, además, de un limitado número de trabajos académicos que estudian la posibilidad de un terreno común entre ambas -en los cuales es posible distinguir, no obstante, dos tendencias significativas-; esta investigación propone, entonces, inscribiéndose en la posibilidad que deja abierta Gramsci con su filosofía espontánea y democrática, abordar la siguiente pregunta orientadora: *¿cómo puede aportar*

la filosofía a la Educación popular? La investigación, en este sentido, empata parcialmente con la segunda de las tendencias que se estudia la relación entre filosofía y Educación popular, puesto que no le interesa ubicar a esta corriente pedagógica bajo una tradición filosófica -dado que esto puede tanto abrirla a nuevas posibilidades como, también, cerrar sus horizontes políticos-, sino *pensar la relación en cuestión y el aporte desde uno de sus polos a través de una práctica concreta o metodología de enseñanza de la filosofía*. Ahora bien, se distingue de los trabajos de las y los investigadores de la segunda tendencia en literatura, debido a que su objetivo no es meramente proponer una estrategia o herramienta particular de enseñanza -Hemming (2016) y ‘Colectivo filosofar con chixs’ (2016)-, ni tampoco se inscribirá bajo la didáctica y sus conceptos particulares -Astaiza (2020) y Malagón (2019)-⁴. Es, pues, el trabajo de Bolton (2016) con el que se encuentran mayores afinidades, pero en contraste a su abordaje esta investigación busca proponer una metodología de enseñanza concreta y no únicamente plantear alternativas a unos prejuicios hegemónicos.

En síntesis, por cuanto esta investigación haya afinidades con la segunda de las tendencias, que trata la relación entre filosofía y Educación popular desde la enseñanza de la primera, el trabajo buscará responder a la pregunta orientadora, esta es, *¿cómo puede aportar la Filosofía a la Educación popular?*, por medio de una metodología particular de enseñanza

⁴ Los trabajos de Astaiza y Malagón, que acercan la pregunta sobre la enseñanza de la filosofía en contextos populares a la didáctica en tanto disciplina autónoma y particular, permiten detenerse en una cuestión secundaria pero relevante en el contexto de esta investigación: *¿por qué hacer énfasis en la enseñanza de la filosofía y no en la didáctica de la filosofía, si esta última es, precisamente, una pregunta sistemática por la enseñanza de la disciplina?* Pues bien, aunque no se niega la posibilidad de pensar el problema de este trabajo a la luz de la didáctica, por cuanto se reconoce la existencia de una especificidad en el saber filosófico que podría hacer necesario una didáctica específica -entendidas al modo de Camilloni (2008) como aquellas que “desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza” (p. 23)-; este planteamiento desde la didáctica, sin embargo, termina a largo plazo generando más preguntas que respuestas, ya que la didáctica es también una reflexión en torno a la enseñanza de disciplinas *científicas*, es decir que su origen es el conjunto de conocimientos y necesidades epistemológicas tradicionalmente asociadas con los saberes hegemónicos. En este sentido, *¿no es la Educación popular, precisamente, una crítica a la priorización epistemológica y política de ciertos saberes eurocentrados?* *¿no supondría pensar el aporte de la filosofía a la Educación popular desde la didáctica una introducción problemática de reflexiones configuradas por el saber que precisamente se pretende cuestionar?* Para estas cuestiones, para las posibles contradicciones que suponga plantear el trabajo desde la didáctica, no se tienen por ahora las claridades suficientes para decidir desplegar el problema de investigación desde esas configuraciones teóricas, por ello se prefiere realizar el trabajo desde la perspectiva más amplia de la enseñanza, en tanto “espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento del saber” (Zuluaga, et al., 1988, p. 13) -en este caso, de un saber particular: la filosofía-, evitando desplegar una disputa que excede los objetivos de la investigación.

de la disciplina. Es imperativo, por consiguiente, que se delimite primero tanto el concepto como la práctica de la Educación popular, bajo la comprensión de que su polisemia inherente impide un cierre absoluto de su significado. Este trabajo de delimitación inconclusa y provisional se realizará a través de la hibridación entre dos autores de procedencia divergente, pero de intereses similares, Simón Rodríguez y Jacques Rancière. Por medio del maestro caraqueño y su noción de Educación popular, en tanto introducción en calidad de iguales de los ‘desparpajados’ a la educación, y de la crítica del filósofo francés a la idea liberal de igualdad, sintetizada en su obra ‘El maestro ignorante’, se delimitará entonces el concepto en cuestión. A continuación, se expondrá esa modalidad singular de enseñanza que permitirá describir el aporte concreto de la filosofía al proyecto de una educación emancipadora, cuyo principal referente teórico será la propuesta pedagógica de Silvio Gallo: la ‘Pedagogía del concepto’.

Los objetivos de la investigación, a manera de cierre de este primer apartado, pueden sintetizarse de la siguiente manera: a modo de objetivo general, se pretende *hallar una metodología específica de enseñanza de la filosofía que materialice el aporte de la disciplina a la Educación popular*. Como se desarrollará más adelante en el apartado metodológico, esta delimitación del objetivo general implica que el producto del trabajo no será una propuesta didáctica que encuentra su confirmación teórica en una hipotética verificación empírica. Se trata, en pocas palabras, de un artículo de reflexión cuyo fin consiste en aportar en la comprensión teórica y conceptual de la enseñanza de la filosofía y de la Educación popular. En lo que respecta a los objetivos específicos se requiere, primero, de delimitar el significante de Educación popular, partiendo del presupuesto ya esbozado según el cuál esta propuesta pedagógica se caracteriza fundamentalmente por su polisemia inherente. En segundo lugar, el trabajo tiene el objetivo de revalorizar el proyecto político-pedagógico de Simón Rodríguez, principalmente mediante la recuperación realizada por Puiggrós y los argumentos elaborados por la argentina en ‘De Simón Rodríguez a Paulo Freire’. Por último, el tercer objetivo específico de la investigación se sintetiza en evidenciar la potencia no solamente filosófica sino también pedagógica de la filosofía francesa de segunda mitad del siglo XX a través del trabajo filosófico-pedagógico de Jacques Rancière.

II. Apuntes metodológicos

Cabe, no obstante, finalizar este capítulo introductorio deteniéndose brevemente en la metodología de investigación que se usó en el trabajo. Este, para comenzar, se inscribe en el campo de la investigación pedagógica. De esta manera, en contraste con la investigación educativa que, según Calvo, et al. (2008), hace referencia a aquellos trabajos en los cuales la educación se convierte en objeto de estudio de otros campos disciplinarios diferentes al pedagógico; esta investigación describe, más bien, la producción de conocimiento que está directamente relacionada con el trabajo en el aula, es decir que no está orientada por las preocupaciones de un saber disciplinar externo al ámbito pedagógico. Se trata, entonces, de un trabajo que reflexiona sobre los posibles aportes de la filosofía a la Educación popular a través de su enseñanza y no de una elaboración teórica en torno a lo filosófico de la Educación popular o alrededor de la filosofía de la Educación popular. El objeto de estudio, en consecuencia, es *la enseñanza de la filosofía* en cuanto tal, de manera que el interés es fundamentalmente pedagógico, aunque ello no suponga obliterar ni un horizonte político subyacente ni tampoco unos intereses filosóficos demarcados. La pregunta orientadora, por ende, tiene como origen no la filosofía como disciplina, sino su encuentro con la práctica pedagógica en escenarios populares.

Ahora bien, si se inscribe a la investigación pedagógica en el campo de la investigación social, deben tenerse en cuenta los tres paradigmas que Colmenares (2011), siguiendo a Habermas en ‘Conocimiento e interés’ (1973), clasifica con el fin de identificar las tendencias de investigación contemporáneas. El primero de ellos es, pues, el enfoque empírico-analítico, cuyo interés es principalmente técnico y predictivo; el segundo, por otra parte, es la tradición sociocrítica, de interés emancipatorio o liberador; por último, el paradigma hermenéutico o interpretativo que, retomando el trabajo de Hans-Georg Gadamer en el campo de las ciencias del espíritu, posee un interés fundamentalmente práctico. Para Pons y Espinoza (2020), estos tres paradigmas en investigación social se reflejan, a su vez, en la investigación pedagógica, donde con leves modificaciones -por ejemplo, el objeto de investigación el cual es, en concreto, la enseñanza y el aprendizaje- los intereses, los presupuestos y las apuestas de las tres tradiciones se mantienen. En esta investigación se seleccionará, pues, el enfoque hermenéutico en investigación social y pedagógica, puesto que

el propósito principalmente interpretativo de esta metodología empata con las necesidades de una reflexión teórica sobre el lugar de la filosofía y su enseñanza en la Educación popular.

La Hermenéutica, en consecuencia, desarrollada fundamentalmente en la obra de Gadamer y en su libro ‘Verdad y método’, concibe a la filosofía como una reflexión sobre el fenómeno de comprender (Gutiérrez, 2017). Tarea que, cabe aclarar, no se reduce a la interpretación de textos o a una exégesis pormenorizada de una obra particular, sino que por cuanto se entiende a la comprensión como “connotación ontológica fundamental de la existencia humana” (Gutiérrez, 2017, p. 196) mediada por el lenguaje, extiende la Hermenéutica a todo lo racional, es decir, a todo aquello que pueda llegarse a interpretar. Lo pedagógico, por consiguiente, como algo racionalmente interpretable, mediado lingüísticamente en la experiencia del aula es, de este modo, investigable desde un enfoque hermenéutico. Marín (2009) argumenta, en este sentido, alrededor de la pertinencia de este enfoque metodológico en investigación pedagógica, puesto que, según él, si el mundo social y pedagógico está constituido por acontecimientos cargados de sentido dadas las acciones intencionadas de los sujetos, entonces “es necesario desvelar, desocultar, comprender e interpretar” (p. 23). Además de su pertinencia, Marín (2009) presenta tres momentos del análisis interpretativo y hermenéutico en Pedagogía: interpretación del lenguaje -emisiones lingüísticas y textos pedagógicos-; interpretación de acontecimientos históricos y los procesos educativos -ontología pedagógica-; finalmente, interpretación de los símbolos y signos en relación con el significado que le asigna a los sujetos (semiótica pedagógica).

Así, pues, en lo que atañe al alcance metodológico, esta investigación se inscribirá en el campo de la educación pedagógica, en cuanto su objetivo consiste en reflexionar sobre el aporte de la filosofía a la Educación popular desde su enseñanza. El trabajo requiere, no obstante, de un acercamiento riguroso a contenidos temáticos de la disciplina, pero esto no supone de ninguna manera olvidar la frontera entre lo pedagógico y la filosofía, sino comprender cómo esta última alimenta a la primera desde sus propias deliberaciones. En este sentido, si bien se trata de una investigación sobre los horizontes teóricos y prácticos necesarios para una enseñanza de la filosofía en la Educación popular, esta supone acercarse a las consideraciones explícitamente filosóficas sobre este saber en cuanto tal y, asimismo, a las comprensiones desde la filosofía misma acerca de su enseñanza. La investigación,

asimismo, se inscribe en el marco del paradigma hermenéutico-interpretativo en investigación social y pedagógica, puesto que el interés principal del trabajo es la comprensión del sentido del fenómeno educativo desde sus signos y símbolos consignados en un lenguaje particular. Ahora bien, dado el alcance limitado de la investigación, esta se centrará exclusivamente en el primero de los momentos que plantea Marín (2009), a saber, la interpretación del lenguaje en términos de sus textos, tanto pedagógicos como filosóficos.

La naturaleza de la investigación, cuyo objetivo en cuanto investigación pedagógica consiste en encontrar esa metodología de enseñanza de la filosofía que materialice el aporte de la disciplina a la Educación popular y que, asimismo, escoge el enfoque hermenéutico como metodología de indagación, deriva en una específica modalidad de trabajo: el *artículo de reflexión*. Se trata, en consecuencia, de un ejercicio investigativo que no busca ni realizar una mera revisión bibliográfica, que describe los aportes de corrientes o autores alrededor de un tema de especial interés para los y las académicas contemporáneas, ni tampoco de una propuesta didáctica o pedagógica que encuentra en la verificación empírica la confirmación de sus reflexiones teóricas. A través del artículo de reflexión es posible, más bien, explorar teóricamente corrientes, autores y debates con el fin profundizar en su comprensión y de aportar en la elaboración de propuestas y metodologías que puedan, más adelante, servir de insumo para que profesores y profesoras, dentro y fuera de la Educación popular, reflexionen alrededor de su práctica docente. Los resultados del trabajo, por consiguiente, no se concretarán en una práctica particular o en un ejemplo de aplicación en este o el otro contexto, pues la pretensión del trabajo consiste en sumar reflexiones rigurosas que acerquen la filosofía a proyectos educativos transformadores sin cerrar las posibilidades que tiene la disciplina de caminar por trechos diferentes a los aquí planteados.

Al respecto de la ruta metodológica usada en el trabajo, esta se caracterizó por la lectura y revisión de un corpus documental -cuya selección se basó en los siguientes tres criterios: pertinencia teórica, actualidad de referencias consultadas e intereses particulares del investigador- a analizar mediante dos categorías transversales, a saber, 'Enseñanza de la filosofía' y 'Educación popular'. Antes, sin embargo, de desarrollar cada uno de estos elementos, cabe aclarar que dada las características particulares del trabajo y su específica modalidad de investigación la ruta que le sirvió de horizonte no se caracterizó por unos pasos

o momentos necesarios -verbigracia, la recolección de datos, la observación participante, la discusión de los hallazgos, el análisis de los datos, etc.- sino que en esta las sucesivas lecturas y las continuidades y rupturas que entre ellas se podrían encontrar configuraron el marco de discusión que sirvió de ruta al proyecto. No se trató, pues, de una investigación pedagógica convencional, más bien, se aprovecharon las libertades que da la investigación filosófica para construir una reflexión pedagógica rigurosa que no estuviera atada en su constitución a unos pasos, herramientas o dispositivos necesarios de la investigación cualitativa o cuantitativa. Se entiende que, más que una limitación intrínseca del trabajo, esto puede significar un aporte filosófico al campo pedagógico, pues la validez del conocimiento termina excediendo la mera verificación empírica de unos resultados esperados.

Volviendo, pues, sobre el corpus documental que se abordó en la investigación, este fue seleccionado a través de tres criterios: primero, evidentemente, la pertinencia teórica para el problema en cuestión, de ahí que se ignoraron reflexiones interesantes sobre la filosofía y su carácter crítico, democrático o popular, pero que no se referían específicamente a su enseñanza; así como también se dejaron de lado trabajos relativos a la filosofía de la educación, puesto que este campo de investigación, si bien hace de la enseñanza el centro de sus elaboraciones teóricas, no hace énfasis en las especificidades de la filosofía en tanto disciplina a enseñar. El segundo criterio de selección del corpus documental fue la actualidad de las referencias consultadas, es decir, se priorizó la búsqueda y lectura de fuentes de los últimos diez años en repositorios institucionales, como el de la Universidad de Los Andes o el de la Universidad Pedagógica Nacional; esto, sin embargo, no supone dejar de lado clásicos de la filosofía o de la pedagogía que son referencia obligatoria para acercarse al problema de investigación. El último criterio es, más bien, subjetivo, y responde a los intereses particulares del investigador: una intimidad teórica con la filosofía francesa contemporánea, específicamente con aquella posterior a Mayo del 68, y una intuición que acercaba estas propuestas a la Educación popular, sus preguntas y necesidades. En síntesis, el corpus documental de la presente investigación busca ser pertinente, actualizado y subjetivo, entendiendo, en consecuencia, que todo trabajo académico es ya también una puesta en juego de las ideas, intuiciones y experiencias particulares del mismo investigador.

Por último, las categorías que en este conjunto de documentos teóricos orientaron la lectura de los mismos fueron, primero, ‘Enseñanza de la filosofía’ y, segundo, ‘Educación popular’. La primera, de nuevo, debido a que se trata de una investigación de carácter pedagógico, de manera que la pregunta no es ni en torno a la filosofía de la educación ni a la filosofía que implica la Educación popular o cualquier otra propuesta pedagógica con fines emancipatorios. Esto no implica negar la relación entre filosofía y pedagogía, pero sí supone establecer una frontera para trabajar en y desde ella. La segunda categoría, por otra parte, ya que aunque hay propuestas pedagógicas críticas y alternativas de similares características, por ejemplo, el trabajo de Hooks (2021), que cruza una pregunta ética en la enseñanza con las opresiones fundadas en el género y la raza, o de Giroux quien desde Estados Unidos piensa también una pedagogía crítica preocupada por la democracia (Kincheloe, 2008); la Educación popular se entiende como una tradición principal, aunque no exclusivamente, latinoamericana, que presenta propuestas concretas desde diferentes perspectivas para hacer frente a las particularidades de su contexto. Esta investigación, entonces, parte de preguntas situadas contextualmente y hace uso de una tradición que, precisamente, surge en respuesta a cuestiones similares en un contexto continental de comparables características.

En síntesis, la pregunta orientadora que organiza la investigación tendrá como metodología la Hermenéutica, específicamente a modo de acercamiento al sentido de la Educación popular, la filosofía y su enseñanza, desde una lectura rigurosa de los textos que permitan dicha comprensión, dejando de lado contextos históricos o condiciones de subjetivación que alimenten y/o complejicen esa interpretación de los textos. Se trata, en síntesis, de una Hermenéutica de alcance limitado. La naturaleza de la investigación, entonces, deriva en una específica modalidad de trabajo: el artículo de reflexión, donde es posible explorar teóricamente corrientes, autores y debates con el fin profundizar en su comprensión y de aportar en la elaboración de propuestas y metodologías innovadoras para la Educación popular. De ahí que no se siguieron los pasos o momentos necesarios de una investigación pedagógica convencional, pues la ruta metodológica se caracterizó, en pocas palabras, por su flexibilidad, tanto en la elección de unos criterios de selección en el corpus documental -pertinencia, actualidad e intereses particulares tanto pedagógicos como filosóficos del investigador- como en el uso de las categorías que orientaron la lectura de los textos: ‘Enseñanza de la filosofía’, en tanto se trata de un trabajo más pedagógico que

filosófico, y 'Educación popular', por cuanto las preguntas que originan el trabajo tienen un elemento contextual que lleva a dicha tradición latinoamericana y no a otras propuestas críticas y alternativas.

Cabe finalizar el capítulo introductorio exponiendo brevemente la organización del trabajo de grado. En el primer capítulo, se realizará la delimitación inconclusa y provisional del concepto de Educación popular por medio de la hibridación entre Rancière y Rodríguez, haciendo énfasis tanto en la novedad pedagógico-política que introduce el primero como, también, en la crítica complementaria del segundo a la idea liberal y progresista de igualdad. Se comenzará, de este modo, arguyendo alrededor de la pertinencia del uso concepto de 'significante' para referirse a dicha propuesta pedagógica emancipadora para, más adelante, pasar de lleno a la hibridación. En el segundo capítulo, se abordará el problema de la enseñanza de la filosofía en general, introduciendo someramente la discusión que marca este campo particular de estudio: ¿se enseña a filosofar o se enseña filosofía? Por medio de esta distinción se demostrará por qué las alternativas frecuentemente usadas de enseñanza de la filosofía se revelan insuficientes para que esta disciplina aporte a la Educación popular y sus espacios concretos de despliegue. Se presentará, entonces, en el último apartado del capítulo, la propuesta de Gallo y se demostrará por qué esta sí permite materializar el aporte de la filosofía desde su enseñanza a la Educación popular.

Capítulo 1: la delimitación provisional de ‘Educación popular’

III. La Educación popular como *significante vacío*

Delimitar el concepto de Educación popular, con el fin de materializar el aporte de la filosofía a esta pedagogía emancipatoria, supone antes detenerse en dos dificultades: primero, dado que dicha delimitación implica establecer unos límites teóricos y prácticos a un concepto caracterizado, precisamente, por su *polisemia*; más que un término cuyas determinaciones teóricas y metodológicas están ya sedimentadas y establecidas, la Educación popular es entonces un lugar diverso en el que diferentes sujetos y colectivos sociales han desplegado sus particulares intereses políticos y pedagógico. Se trata, en otras palabras, de “un campo semántico de identificaciones con proyectos y experiencias de muy diversa índole” (Zysman, 2013, p.113). No hay, pues, una definición última de la Educación popular, sino que, por el contrario, se trata de una discusión (Puiggrós, 2013). La segunda dificultad se deriva de la anterior: la naturaleza polisémica del concepto imposibilita establecer una escuela pedagógica bien definida con límites claros en términos pedagógicos y teóricos, pues en contraste, por ejemplo, a la coherencia y similitudes en intereses y metodologías que la Escuela nueva presenta entre sus múltiples referentes (Palacios, 1984), la Educación popular presenta “*un carácter abierto e históricamente construido*” (Puiggrós, 2013, p. 20). Dentro de esta misma tradición, en consecuencia, se encuentran autores y autoras con intereses disímiles, comprensiones del mundo incluso antagónicas y propuestas metodológicas que no encuentran entre sí puntos en común.

En el marco de ambas dificultades, la polisemia del concepto y su apertura histórica que implica reconocer las diferencias ineludibles, algunos autores contemporáneos -Puiggrós (2013), Zysman (2013), Rodríguez (2013), entre otros- han recurrido al término *significante* con el objetivo de dar cuenta de la multiplicidad que encierra la Educación popular. El concepto de *significante* o, técnicamente, *significante vacío*, puede rastrearse, específicamente, en la obra posmarxista de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, y funciona para dar un nombre parcial producto de una articulación, a una totalidad que, cabe aclarar, no es otra cosa sino una ficción lingüística -puesto que toda totalidad, según los argentinos, no es otra cosa sino una ficción-. En palabras de Laclau (2006): “(u) na de ellas -se refiere a

uno de los elementos de la articulación-, sin dejar de ser particular, tiene que encarnar esa totalidad imposible. Desde cierto punto de vista, esto es la producción de un significante vacío. Significa una totalidad que es literalmente imposible” (p. 26). Así, pues, algunos autores y autoras contemporáneas se refieren a la Educación popular en tanto significante, debido a que este no es otra cosa sino el nombre parcial producto de una articulación de elementos divergentes, en concreto, las diferentes posiciones de sujeto y las perspectivas de los colectivos con sus respectivos proyectos pedagógicos y políticos, que recoge las diferencias teóricas y prácticas, sin eliminar ni obliterar su especificidad, bajo una misma totalidad pedagógico-política. Según las particularidades históricas y las relaciones de fuerza entre las propuestas que se ven articuladas por el significante, uno de los elementos termina haciéndose hegemónico, representando la totalidad del concepto y delimitando parcialmente el contenido de la Educación popular.

De esta manera, dadas las facilidades que permite el uso del concepto significante de Laclau y Mouffe para reconocer tanto la polisemia de la Educación popular como los desencuentros posibles que la tradición implica, en esta investigación de aquí en adelante se referirá a esta propuesta pedagógico-política como *significante* y no como concepto ni como término. Asimismo, por cuanto el objetivo del apartado consiste en delimitar el significante, se presupone la *parcialidad*, *provisionalidad* e *insuficiencia* de la propuesta que a aquí se expondrá, pues no se trata de construir una nueva comprensión hegemónica, sino de funcionar en el contexto del trabajo como condición necesaria para abordar de lleno la pregunta de investigación: ¿cómo puede la filosofía, a partir de su enseñanza, aportar a la Educación popular? Hechas estas pertinentes aclaraciones, se entrará de lleno a la delimitación del significante a partir de las elaboraciones de dos autores de origen disímil, pero de intereses similares: por un lado, el maestro caraqueño Simón Rodríguez y, por otro, el filósofo francés Jacques Rancière. Antes bien es necesario pasar someramente por las discusiones generales de la tradición de la Educación popular, ubicando algunos autores relevantes y el papel del venezolano en esta tradición, para más adelante establecer el diálogo entre el maestro de Bolívar y el filósofo francés mediante el cual se delimitará, finalmente, *a la Educación popular en tanto oportunidad pedagógica en la que los desparpajados verifican la igualdad radical de sus inteligencias; en otras palabras, se trata del lugar dónde las clases populares y marginales de la sociedad se emancipan.*

Vale la pena comenzar por un paso general por la historia de la Educación popular, comprendida esta “como un significante de larga data en la historia de la educación latinoamericana” (Rodríguez, 2013, p. 26) que constituye una suerte de tradición pedagógica que, no obstante, carece de la coherencia intrínseca para considerarse una corriente y que ha tenido a lo largo de su historia, además, varias concreciones teóricas, muchas de ellas ampliamente diferentes entre sí. Adriana Puiggrós (2005), en este sentido, considera en su libro ‘De Simón Rodríguez a Paulo Freire’ que uno de los primeros hitos de la tradición se encuentra en la disputa indirecta entre Simón Rodríguez y Domingo Faustino Sarmiento por establecer el contenido hegemónico del significante durante los primeros pasos de las nacientes repúblicas americanas. Tanto Sarmiento como Rodríguez (2005) coinciden en “la convicción de que la construcción de la institución escolar es necesaria para mantener a las nacientes repúblicas” (p. 52), por ello la cercanía del significante con otro concepto ampliamente visitado por la pedagogía latinoamericana, este es, la instrucción pública. Para ambos autores, sin embargo, el lugar del pueblo americano es completamente diferente en la instrucción: para Sarmiento se trataba de gentes por civilizar a través de una educación universal y obligatoria, mientras que Rodríguez buscaba, más bien, hacer de ellos el fundamento de las repúblicas americanas por venir: “afirmaba con toda la fuerza de su escritura que la educación latinoamericana debía tener como núcleo organizador, y como sustento, a la población pobre y marginada (...) Los negros, los indios, los pobres” (Puiggrós, 2005, p. 51). Sin ahondar lo suficiente en las divergencias entre Rodríguez y Sarmiento, fue la significación parcial del argentino la que se instauró a la postre como la hegemónica, relegando al venezolano y a su propuesta a un lugar secundario en la historia de la pedagogía latinoamericana.

Un segundo momento que puede rastrearse en la historia de la tradición pedagógico-política de la Educación popular es el debate, esta vez directo, entre Iván Illich y Paulo Freire. Ambos compartieron los fundamentos humanistas del cristianismo y una preocupación por los sufrimientos de las clases más desfavorecidas, sin embargo, para Illich la solución a esta situación de desigualdad pasaba por la absoluta desescolarización: para este sacerdote revolucionar la sociedad opresora implicaba necesariamente abandonar la escuela, en tanto lugar predilecto de reproducción del orden existente. La escuela, en consecuencia, no es otra cosa que “una mecánica de reproducción de un programa ideológico dado” (Puiggrós, 2005,

p. 16). Freire, en contraste, encontró en la educación una posibilidad emancipatoria, de ahí que elaboró una rigurosa propuesta fundada en la ruptura radical de la representación del sujeto pedagógico de la escuela tradicional. El brasileño, entonces, distingue una Educación bancaria, por naturaleza antidialógica, de una Educación para la liberación, cuyo núcleo reside en el diálogo y en la participación del estudiante como sujeto constructor de conocimiento. En la ‘Pedagogía del oprimido’, entonces, Freire sintetiza su propuesta como una “(p)edagogía que haga de la opresión y de sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos” (Freire, 1975, p. 22). La educación que sirve a la liberación, de este modo, se empeña en desmitificar la realidad, llevando a cabo esta tarea a través de un diálogo en el que maestro y estudiante asumen la tarea de revelar las estructuras de dominación en la sociedad.

El eco de la propuesta político-pedagógica de Paulo Freire se extenderá por el continente americano posicionándose como principal referente de la tradición, estableciendo las discusiones y conceptos que orientarán los debates de la Educación popular de los años setentas en adelante. Sin embargo, como destaca el Órgano de Difusión de la Coordinadora de Procesos de Educación Popular En Lucha (CPEP – En Lucha) a partir de 1989 “la educación hegemónica experimenta una parcial renovación pedagógica, formando un híbrido contradictorio de elementos tradicionales y activos” (2020, p. 4). El escenario de discusión y los sujetos que surgen gracias a este cambio en la educación dominante varían, la imposición del neoliberalismo establece, además, nuevas condiciones sociales marcadas por la creciente precariedad. En el marco de estas nuevas condiciones de disputa aparecen nuevas propuestas de articulación para el significante, que reconocen la herencia histórica de Freire, pero, también, la necesidad de actualizar su discurso para hacer frente a las nuevas dificultades que plantea el neoliberalismo. Marco Raúl Mejía (2015), en este sentido, acerca la Educación popular a las epistemologías del sur delimitándola como resistencia intercultural; Adriana Puiggrós (2013), de manera similar, discute la frontera entre educación liberadora y educación dominante, pues elementos que tradicionalmente se asumen como parte de la segunda -v.g. el autoritarismo- terminan encontrándose al interior de propuestas presuntamente emancipadoras. Lidia Mercedes Rodríguez (2013), por otra parte, enfatiza en el concepto de alternativa, en cuanto discurso crítico con capacidad afirmativa, señalando que en el escenario continental de inicios de siglo XXI la Educación popular debe

presentarse, no como mera oposición a la educación tradicional, sino como alternativa afirmativa a la pedagogía progresista en crisis.

Tanto Mejía, como Puiggrós y Rodríguez se preguntan, en últimas, por una cosa: ¿de qué manera la Educación popular en cuanto tradición polisémica puede hacer frente a las nuevas condiciones contextuales? Puiggrós (2013), plantea un camino posible: dado que no se trata únicamente de encontrar en prácticas que se reconocen dentro la Educación popular elementos autoritarios, pues incluso “los contenidos no alcanzan para clasificar una experiencia educativa como liberadora o dominante. Tampoco el método, ni las tecnologías usadas, aunque fueran extraídas de la cultura popular” (p. 27); entonces vale la pena considerar y revisitar históricamente los autores y debates de la tradición con el fin de encontrar los errores y las contradicciones que han aprisionado y obstaculizado históricamente las alternativas a la educación hegemónica. Simón Rodríguez es, precisamente, uno de estos autores que, aunque parte importante de la tradición, no ha sido reconocido a nivel continental dada la articulación hegemónica de Sarmiento, quien sí impuso un discurso en torno a la Educación popular íntimamente relacionado con el proyecto liberal de construcción de nación. De ahí que Puiggrós (2013) describe la situación de Rodríguez en relación a la tradición como un ‘olvido’, dada “la ausencia de nexos decisivos de enunciados simononianos en experiencias posteriores que se autodenominaron educación popular” (p. 50). En este trabajo, partiendo de los mismos presupuestos de Puiggrós -la importancia de Rodríguez para la tradición, las potencialidades de su obra y, asimismo, su pertinencia histórica-, se partirá de Simón Rodríguez para iniciar una delimitación provisional del significante de Educación popular.

IV. Simón Rodríguez y Jacques Rancière

El pensamiento pedagógico del maestro de Bolívar se inscribe, pues, el contexto de las sucesivas guerras de independencia en el continente y en la consolidación de las nacientes repúblicas americanas. Su intervención, tal como la de Sarmiento en el cono sur, no se limita exclusivamente al campo educativo, pues en términos políticos puede situarse también como uno de los principales referentes intelectuales del proyecto bolivariano. En el

ámbito específicamente pedagógico el aporte de Simón Rodríguez puede resumirse en dos elementos fundamentales: primero, hacer de la población pobre y marginada el núcleo de la educación latinoamericana y, segundo, la articulación entre la instrucción pública y el trabajo, que para Puiggrós -entrevistada por González (2008)- se sintetiza en la idea de los saberes socialmente productivos. Durán (2015), en este sentido, profundiza en su tesis doctoral - ‘El concepto de educación popular en el pensamiento de Simón Rodríguez’ - en el primero de los elementos fundamentales. El autor argentino sostiene, pues, que el elemento innovador en el pensamiento de Rodríguez no se encuentra en la inclusión de los pobres y marginados a la escuela, puesto que incluso en la colonia esta introducción ya se daba a través en los ‘Hospicios’ –“institución destinada a la educación de los sectores más bajos de la población” (Durán, 2015, p. 252)-; más bien, lo que presenta de novedoso el pensamiento del maestro caraqueño es su comprensión de la igualdad en tanto principio, punto de partida y presuposición de la práctica educativa. Así, pues, “(l)a originalidad del pensamiento de Rodríguez no está asociada, como la mayoría de la tradición acredita, en la inclusión de los pobres en una escuela, sino en la forma de hacerlo” (Durán, 2015, p. 261), esto es, los indios, los negros y los pobres no solamente entran a la instrucción pública, sino que son introducidos en calidad de iguales.

La población marginada es, entonces, el núcleo de la educación latinoamericana debido a que, en contraste a, por ejemplo, el posicionamiento político-pedagógico de Sarmiento, los negros y los indios, en suma, los ‘*desparpajados*’ (Rodríguez, 2003), no eran para Rodríguez un lastre que obstaculizaba el progreso, sino por el contrario una población con los mismos dotes intelectuales de las clases más favorecidas, que mediante su instrucción podrían aportar definitivamente al progreso de las nacientes repúblicas. La Educación popular, precisamente, es el concepto nacido de la necesidad de nombrar la originalidad de la igualdad que implica recibir, no solamente a los pobres y marginados en la instrucción pública, sino de introducirlos en el marco de una igualdad verdadera, en palabras de Durán (2015), “(e)l concepto que Rodríguez crea para nombrar la igualdad verdadera es educación popular (...) *educación popular es el nombre filosófico de la igualdad verdadera*” (p. 280). Esta concepción de igualdad, que trasciende del concepto liberal de igualdad formal y abstracta, y también de la idea progresista de igualdad como horizonte de llegada, encontraba como condición de posibilidad al trabajo: “(e)ra la igualdad que requería del trabajo para su

concreción. Los hombres no nacían en la desigualdad a causa de la injusticia previa, no por razones de la naturaleza. *La instrucción y la producción eran condiciones para recuperar el estado de igualdad*” (Puiggrós, 2005, p. 127). La importancia de la articulación entre la instrucción pública y el trabajo y, por ende, la producción de saberes socialmente productivos, como segunda gran característica del pensamiento pedagógico del Rodríguez, reside precisamente en que, en tanto el trabajo permite la materialización de la igualdad verdadera, los saberes útiles para esta tarea y que son producto de la instrucción pública constituyen, en suma, la condición de posibilidad de la igualdad.

Así, pues, la vuelta a Simón Rodríguez, como uno de los primeros autores que hace de la educación una posibilidad emancipatoria, permite delimitar, parcialmente, a la Educación popular por cuanto significativo que refiere a la introducción de los desparpajados, los pobres y marginados de la sociedad en general, a la educación en calidad de iguales. Igualdad que, cabe aclarar, no se reduce ni a la formalidad liberal ni a la idea progresista que la aplaza ad infinitum, pues se materializa en la instrucción que, a través de la articulación entre educación y trabajo, produce los saberes socialmente productivos: “aquellos que permiten a los jóvenes adquirir herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para su inserción en el mundo del trabajo, al tiempo que fomentan el compromiso con la realidad social en que viven” (Puiggrós, 2006, p. 23). Ahora bien, ¿es suficiente este gesto propuesto por Puiggrós de vuelta al pasado de la tradición para actualizar el aparato teórico de la tradición en las nuevas condiciones neoliberales? ¿o es posible, más bien, encontrar puntos ciegos, por ejemplo, en Simón Rodríguez, que motiven una corta estancia en tradiciones alternativas a partir de las cuales reforzar la potencialidades teóricas y pedagógicas del significativo en cuestión? Pues bien, si bien en esta investigación se parte, de nuevo, de los mismos presupuestos que llevaron a Puiggrós a rescatar de su olvido a Simón Rodríguez -su importancia en la tradición, las potencialidades de su obra, su pertinencia histórica, etc.-, se encuentran también limitaciones fácilmente atribuibles a puntos ciegos históricos y contextuales que, no obstante, pueden llegar a encontrar soluciones innovadoras en otros lugares y en otras tradiciones. La referencia al filósofo Jacques Rancière encuentra precisamente en estas limitaciones intrínsecas de Rodríguez su justificación teórica y pedagógica.

Antes de abordar, específicamente, las limitaciones de Rodríguez al respecto del significante que puede Rancière ayudar a solventar, cabe introducir superficialmente su proyecto político y filosófico. Así, pues, siguiendo del trabajo de Federico Galende (2012), es pertinente comenzar por una obra temprana que, sin embargo, marca el quehacer filosófico de Rancière: ‘La lección de Althusser’. Años después del 68 francés este libro funciona en Rancière como un ajuste de cuentas con su maestro, Louis Althusser, y particularmente con el proyecto marxista de este último fundado en una fuerte distinción entre ideología y ciencia. Para el alumno rebelde las oposiciones rígidas construidas por su maestro, no solamente no aportaban para la emancipación de la clase obrera, sino que incluso la condenaban a caer una y otra vez en una paradoja: “(e)sta trampa consiste en que los hombres solo serán capaces de emanciparse del poder de la ideología si antes se asumen como incapaces ante la autoridad del saber, de modo que la emancipación de uno de estos poderes tiene como contraparte la subordinación a otro” (Galende, 2012, p. 19). Para Rancière, en otras palabras, la rígida oposición entre ciencia e ideología llevaba, necesariamente, a las mayorías alienadas por la ideología, no a emanciparse, sino a subordinarse a las minorías poseedoras del saber; la relación desigual entre unos y otros, entre capaces e incapaces, quedaba, en consecuencia, reconfirmada. La respuesta del alumno al maestro que en su proyecto emancipador hace de la desigualdad su fundamento es, pues, un presupuesto antagónico, la igualdad: “que no es para Rancière parte de un horizonte que alcanzaremos en conjunto depositando nuestra fe en la revolución o el progreso, sino un punto de partida, un axioma, una condición que nos habita y de la que los hombres podemos hacer uso para interrumpir el régimen desigual” (Galende, 2012, p. 14).

La obra de Rancière de ‘La lección de Althusser’ en adelante puede leerse, entonces, como una sucesión de experimentos y aventuras intelectuales que confirman de una u otra forma el presupuesto fundamental de la igualdad, y la capacidad de los oprimidos para organizar desde sí mismos los dispositivos de interrupción de la desigualdad. En el contexto de este trabajo ‘El maestro ignorante’ ejemplifica la posibilidad emancipatoria que guardan dentro de sí los oprimidos y que, además, es útil para complejizar la comprensión del significante elaborada por Rodríguez. En esta obra, entonces, Rancière apela a la experiencia del pedagogo Joseph Jacotot en Lovaina, quien encuentra un método en el cual un ignorante puede enseñar cualquier cosa a otro ignorante: la enseñanza universal. Este se fundamenta

en un único principio: *todos los hombres tienen la misma inteligencia*, no hay ningún ser humano más lúcido que otro, pues toda expresión de inteligencia, por ejemplo, el Telémaco, pero también una plegaria popular o una canción contemporánea, es ya la expresión de todas las inteligencias posibles: “todo esto se encuentra en *Calipso* -la primera palabra del Telémaco-: la potencia de la inteligencia, que está en cualquier manifestación humana” (Rancière, 2018, p. 56). La constatación o negación de esta igualdad radical puede derivar en dos posturas: o bien en el *embrutecimiento* o bien en la *emancipación*; la primera de ellas pasa, pues, por un *maestro explicador* que establece una distancia infranqueable entre el ignorante y el saber, que subordina otra inteligencia a la suya, estableciendo, por consiguiente, una relación de dependencia a través de una falsa conciencia en torno a la capacidad inferior, limitada e incapaz del ignorante.

En contraste a la lógica explicadora del maestro sabio, cuya expresión paradigmática es el Sócrates de los diálogos platónicos, quien se oculta detrás de su aparente ignorancia para desnudar y disminuir la inteligencia de su rival, el Jacotot de Rancière plantea la posibilidad de la *emancipación*: “(l)a toma de conciencia de esta igualdad de naturaleza se llama emancipación, y es lo que abre el camino para cualquier aventura en el país del saber” (Rancière, 2018, p. 56). El *maestro ignorante*, entonces, no es necesariamente ignorante frente un tema particular a enseñar, sino fundamentalmente un ignorante del presupuesto fundante de la lógica explicadora, la desigualdad de las inteligencias; de ahí que su tarea consiste, no en guiar el camino del alumno, no en alumbrar su oscura ignorancia a través de la luz de quien ya posee el saber y es, incluso, capaz de elegir sabiamente el mejor de los trayectos, sino en *verificar* una y otra vez lo que ya se constató, la igualdad de las inteligencias. “Quien reconoce (...) que todo hombre ha nacido para comprender aquello que cualquier otro hombre tiene para decirle conoce la emancipación intelectual” (Rancière, 2018, p. 160), y este ser humano es precisamente el maestro ignorante, y por ello un padre de familia pobre puede emancipar a su hijo a través de la enseñanza universal: verificando y permitiendo la toma de conciencia del principio constatado; y por ello mismo las mujeres al proclamar la igualdad de las inteligencias, al ser conscientes de la igualdad que las atraviesa, en suma, al emanciparse, cuestionan de raíz la dominación masculina. Esta constatación de la potencia emancipatoria del maestro ignorante, a través del principio igualitario cuyo resultado es la enseñanza universal, no es otra cosa que el método de los pobres: “son ellos

quienes deben abandonar su posición de humillados y levantarse (...) porque el prejuicio de la desigualdad de las inteligencias pesa sobre todos ellos, en masa” (Rancière, 2018, p. 171).

Vale la pena recapitular antes de continuar: primero, el pensamiento filosófico y pedagógico de Simón Rodríguez puede resumirse en dos elementos fundamentales: por un lado, hacer de los desparpajados el núcleo y fundamento de la Educación popular, en tanto nombre dado a la originalidad que implica la introducción de esta población pobre y marginada en calidad de iguales a la educación; y, por otra parte, la articulación entre la instrucción y el trabajo que se sintetiza en los saberes socialmente productivos, aquellos útiles para el progreso de la sociedad y que materializan, a manera de una recuperación, la igualdad. Segundo, Jacques Rancière, en el contexto de la tajante separación entre ciencia e ideología, propone hacer de la igualdad el presupuesto fundamental de sus elaboraciones teóricas, siendo ‘El maestro ignorante’ el lugar donde pondrá en juego dicho principio a través de la aventura intelectual de Jacotot. La experiencia de este maestro en Lovaina consistirá principalmente en la constatación de la igualdad de las inteligencias y, en consecuencia, en una comprensión de la emancipación por cuanto verificación de ese principio igualitario que realiza el maestro ignorante; quien se opondrá, además, al maestro sabio y su lógica explicadora fundada en la ficción de la desigualdad de las inteligencias y en la necesidad de una inteligencia primera que ilumine la ignorancia de una segunda. ¿Cuál es, pues, el aporte de Rancière a lo ya elaborado por Rodríguez que permita delimitar el significado de Educación popular y, en consecuencia, explorar a continuación el posible aporte de la filosofía a la educación popular? El horizonte de respuesta a esta pregunta fundamental en el presente apartado se encuentra en el concepto de igualdad del maestro caraqueño y en sus consecuencias pedagógicas y políticas.

Así, pues, si bien, tal como lo afirma Durán (2015), la originalidad de Rodríguez en relación tanto a su contexto como a la tradición reside en la introducción de los desparpajados a la educación haciendo énfasis en su igualdad: “la población pobre y marginada, a la cual consideraba con los mismos dotes intelectuales” (Puiggrós, 2005, p. 51); el maestro caraqueño hizo también del trabajo la condición de posibilidad para la materialización, a través de los saberes productivos de Puiggrós, de esa igualdad. En otras palabras, aunque efectivamente la imagen de la igualdad en Rodríguez no es ni la comprensión formal del

liberalismo ni tampoco la visión progresista que la aplaza ad infinitum, sí es una en donde es a la vez principio y a la vez horizonte; en suma, es una imagen de la igualdad en la cual esta requiere de una materialización, de una concreción a modo de recuperación: “la instrucción y la producción eran condiciones para recuperar el estado de igualdad” (Puiggrós, 2005, p. 127). No está cerca, pues, ni del progresismo y el republicanismo que hacen de la desigualdad su punto partida y que, precisamente, Rancière crítica; pero, indudablemente, se trata de un concepto de la igualdad, no exento de interesante paradoja, que requiere de la instrucción para reestablecerse. La inteligencia, entonces, no se verifica en la escuela de los marginados, pues se da por hecho que, si bien los desparpajados poseen los mismos dotes intelectuales *en potencia*, ellos no pueden todo lo que puede un hombre hasta recibir la instrucción ligada al trabajo que permita la materialización, concreción y recuperación de esa igualdad perdida. Lo que permite la Educación popular es, en síntesis, la actualización de lo que está en potencia, pero que se ha perdido y, por ende, se debe recuperar.

Rodríguez, de este modo, aunque enteramente original, queda atrapado en el círculo de la lógica de la explicación que señala Rancière: para la emancipación de los desparpajados se requiere entonces de una instrucción que venga de unas inteligencias otras, de ahí que el principio que funda la Educación popular, en tanto acontecimiento novedoso de entrada de los pobres y marginados en calidad de iguales a la educación, termina sirviendo no para la emancipación sino para el embrutecimiento: los desparpajados, en última instancia, dependen de otra inteligencia, la del instructor. Esta suerte de contradicción circular en el pensamiento de Rodríguez, sin embargo, no debe interpretarse como argumento para desechar su propuesta, por el contrario, es el maestro caraqueño quien hizo de la igualdad el fundamento de la Educación popular y de los desparpajados el núcleo de una educación para la emancipación, y en ambos elementos se funda la delimitación parcial que aquí se busca establecer del significante. Ahora bien, desde Rancière puede solventarse esta limitación radicalizando el concepto de igualdad que ya guarda dentro de sí Rodríguez: abandonar, pues, toda condición para la igualdad, asumir, más bien, que esta única y exclusivamente debe *verificarse*, pues el principio debe funcionar como axioma y punto de partida, no como horizonte. De esta manera, partiendo de Educación popular de Simón Rodríguez fundada en la igualdad de los desparpajados, quienes son el núcleo de la emancipación, pero radicalizando esa imagen de la igualdad a través de Rancière, se delimitará entonces el

significante *como el lugar en el cual los desparpajados verifican la igualdad radical de sus inteligencias, se trata, en suma, de la educación donde los pobres y marginados se emancipan.*

En este apartado, a modo de cierre, se delimito el significante de Educación popular, partiendo de su polisemia inherente y de la imposibilidad de fijar una corriente con unos lugares comunes y autores necesarios ya previamente determinados. Estas dos dificultades terminaron funcionando, más adelante, como horizonte de posibilidad: si no se trata de un campo pedagógico cerrado sino marcado por la apertura y la diversidad, se puede, en consecuencia, hacer uso de autores de tradiciones diferentes y alternativas para aportar al proyecto de una educación para la emancipación. Se partió, entonces, de Simón Rodríguez, por cuanto en él se encuentran elaboraciones útiles para hacer frente a las necesidades contextuales marcadas por el neoliberalismo, específicamente su comprensión de la Educación popular que hace énfasis tanto en la igualdad como en la población marginada de la sociedad: los desparpajados. Rancière entra en diálogo con Rodríguez a través de una crítica a la comprensión de igualdad de este último que, sin embargo, no debe entenderse como una simple oposición o un desacuerdo limitante, más bien, debe interpretarse como la posibilidad de una radicalización. En este sentido, mediante una hibridación entre los fundamentos del maestro caraqueño y la radicalización que posibilita el filósofo francés, se delimita provisionalmente a la *Educación popular como propuesta pedagógica cuyo fundamento son los desparpajados -Rodríguez-, las clases populares, los marginados de la sociedad de antes y después: pobres, negros, indios, mujeres, homosexuales, lesbianas, trans e intersexuales, etc., que no buscan recuperar o alcanzar la igualdad en la educación, sea esta o la tradicional, sino que encuentran en ella la posibilidad de confirmar el principio de la enseñanza universal: la igualdad de todas las inteligencias -Rancière-.*

Capítulo 2: una enseñanza filosófica emancipadora

V. ¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar?

Con la delimitación provisional del significante de Educación popular que, una vez más, se concibe inconclusa y parcial por cuanto no se pretende hegemónica, sino que funciona específicamente en el contexto de esta investigación y, asimismo, en tanto aporte siempre sujeto a debate y actualización; es posible avanzar, entonces, al meollo de esta elaboración: *¿cómo puede aportar la filosofía a la educación popular?* En tanto se empata con una de las tendencias que en la literatura académica reciente trabaja la relación entre disciplina y propuesta pedagógica a través de la enseñanza de la primera, en este apartado se expondrá *una metodología de enseñanza de la filosofía a partir de la cual los desparpajados de Rodríguez pueden verificar la igualdad de sus inteligencias, es decir, se expondrá el aporte de la filosofía a la Educación popular desde una enseñanza emancipadora*. Para ello, antes bien, es necesario introducir un debate elemental alrededor de la enseñanza de la filosofía que tiene como principales protagonistas a Immanuel Kant y Georg Wilhelm Friedrich Hegel; el cual posibilitará tanto profundizar en el problema de la enseñanza de la disciplina en cuestión como, también, establecer un requisito esencial para la elección de una metodología de enseñanza emancipadora: esta debe, no únicamente enseñar filosofía -en tanto conocimiento histórico que tiende a ser ofrecido al estudiante únicamente a partir de “ristras de nombres agrupados en equipos opuestos (estoicos contra epicúreos, idealistas contra materialistas, etc.)” (Savater, 2019, p. 111)-, sino fundamentalmente *enseñar a filosofar*.

En un segundo momento, se presentarán tres de las propuestas de enseñanza de la filosofía más reconocidas y usadas en el contexto de la enseñanza -media y superior-, a saber: la exposición filosófico-didáctica o método magistral, el método de lectura y comentario de textos y, por último, el método socrático o dialogado. Las tres propuestas se estudiarán mediante la sistematización realizada por el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy en su libro ‘Didáctica de la filosofía’, para después ser analizadas a la luz de la hibridación Rancière-Rodríguez y del debate entre Kant y Hegel anteriormente esbozado. Posteriormente, a través de la dilucidación de las debilidades e insuficiencias de los tres

métodos para concretar el aporte de la filosofía a la Educación popular a partir de su enseñanza, se abordará, finalmente, la propuesta de Silvio Gallo, la Pedagogía del concepto: metodología que permite articular la enseñanza filosófica con la verificación de la inteligencia por parte de los desparpajados. En otras palabras, se trata de una enseñanza de la filosofía que, mediante su comprensión del aula como taller de conceptos donde los y las estudiantes despliegan la potencia de su creatividad, posibilita la emancipación, esto es, la conciencia del principio de la enseñanza universal: todas las inteligencias son radicalmente iguales.

Pues bien, la lectura tradicional del debate entre Kant y Hegel alrededor de la enseñanza de la filosofía ha establecido una contraposición entre dos posturas: o bien se *enseña filosofía*, esto es, se imparten unos *contenidos* particulares organizados de acuerdo a la perspectiva del educador, por ejemplo, mediante corrientes, autores o distinciones históricas, o bien se *enseña a filosofar*, que supone desarrollar en el educando unas *habilidades* o competencias que caracterizan el quehacer filosófico, v.g., el pensamiento crítico. Kant, por un lado, sostiene la imposibilidad de la primera de las posturas, argumentando que tan solo es posible enseñar a filosofar; Hegel, en contraste, considera que no se puede enseñar a filosofar sin enseñar el contenido mismo de la filosofía, de ahí que establece entre ambas posturas una relación de mutua implicación en donde el enseñar a filosofar pasa necesariamente por enseñar filosofía. Ahora bien, siguiendo a Obiols (2002), en este apartado se argumentará que el establecimiento de una dicotomía entre Kant y Hegel alrededor de esta cuestión, no solamente no corresponde a la naturaleza de las filosofías de la educación de ambos pensadores alemanes, sino que fundamentalmente supone el empobrecimiento del debate, pues se establece una discusión que solo existe bajo la comprensión errónea según la cual Kant está necesariamente en contra de la enseñanza de contenidos, siendo por el contrario el aprendizaje crítico de la filosofía fundamental en su aprender a filosofar.

Ahora bien, para entender cada postura a profundidad se iniciará por el mismo punto de partida de López (2019): “enseñar filosofía parecería, a primera vista, una cuestión meramente técnico-pedagógica (...) Sin embargo, esta cuestión solo puede ser esclarecida una vez que se ha dilucidado *qué es la filosofía*” (p. 1); en otras palabras, acercarse a la

discusión entre Kant y Hegel implica, antes, determinar cuál es su respuesta a la pregunta ¿qué es la filosofía? En este sentido, para el primero de los pensadores alemanes, la filosofía es inseparable de su entendimiento como *sistema*, es decir, ella es el conjunto del conocimiento filosófico que, relacionado entre sí, compone una totalidad. No existe, pues, algo así como *la* filosofía, ya que lo único que hay son los diversos modos e intentos de hacer filosofía, de *filosofar*: “(s)i se entiende por filosofía el modelo desde el que se enjuicia y valora cada sistema de filosofía particular, entonces no estamos hablando de filosofía, sino de filosofar” (López, 2019, p. 7). Sin detenerse en las discusiones en literatura especializada que se preocupan por determinar el lugar en el que Kant despliega su filosofía de la educación, sea en la ‘Crítica de la Razón Pura’ o directamente en su ‘Pedagogía’⁵, la definición del alemán de la filosofía como sistema y de sus diversos intentos como parte de ese sistema general tiene, en concreto, una consecuencia inevitable: dado que no se puede enseñar filosofía porque tal cosa no existe, solo hay intentos parciales; entonces o bien se enseñan esas tentativas singulares o bien se enseña a filosofar, esto es, “enseñamos a cultivar los propios principios de la razón, mediante los cuales se acepta, se rechaza o se crea cualquier propuesta filosófica” (López, 2019, p. 7).

Así, pues, para Kant la filosofía es, por lo menos en este contexto, la unidad sistemática de los intentos parciales de hacer filosofía, de manera que todo filosofar particular implica una tentativa imposible por cerrar definitivamente la filosofía como totalidad sistémica. No se puede, en consecuencia, enseñar filosofía, sino enseñar a filosofar, por cuanto ejercicio propedéutico que prepara el sistema que aún no se posee ni se conoce a partir del cultivo de los principios de la razón: la autonomía del pensamiento, el pensamiento crítico, etc. Hegel, en oposición a Kant, en particular, y a la pedagogía moderna, en general, criticará toda enseñanza que prescinda de los contenidos y, por consiguiente, que omita esos intentos parciales por establecer el sistema de la filosofía en cuanto tal. El representante del idealismo absoluto definirá a la filosofía, entonces, no como un sistema abierto e inacabado, sino precisamente en tanto *ciencia consumada*: “(e)l sistema que Kant profetizaba en la Crítica de la razón pura es lo que Hegel cree haber realizado” (López, 2019, p. 22). De esta manera, si la filosofía es ya un sistema establecido y terminado, una ciencia que, tal como la

⁵ Véase López (2019).

matemática o cualquier otra, tiene ya unos contenidos delimitados y demarcados, ¿cómo entonces se puede prescindir de ellos? ¿puede un educando, a manera de analogía, aprender matemática prescindiendo de las lecciones fundamentales sobre sumas y restas o sobre el teorema de Pitágoras? La respuesta de Hegel es evidentemente que no, de manera que estos contenidos deben ser enseñados: no es posible, pues, prescindir de la filosofía.

Hegel, no obstante, no se detiene únicamente en una reivindicación de enseñanza de las filosofías particulares, pues para el alemán *esto implica ya un enseñar a filosofar*. Es decir, por cuanto las diferentes expresiones en la historia de la filosofía en general funcionan como peldaños parciales pero necesarios para culminar en esa ciencia consumada y realizada; entonces el aprendizaje de cada uno de esos pequeños pasos hacia la totalidad supone ya estar participando del filosofar en cuanto tal, pues este es entendido no como la propedéutica de los principios de la razón sino como el camino hacia la ciencia de la filosofía. Para Hegel, por consiguiente, no hay tal cosa como la dicotomía Kantiana enseñar filosofía-enseñar a filosofar, porque enseñar las múltiples filosofías históricas -el dualismo platónico, el hilemorfismo aristotélico, las diferentes escuelas helenísticas, etc.- supone ya estar enseñando a filosofar. La diferencia, en suma, entre Kant y Hegel reside en que el segundo “considera que la filosofía es ya una ciencia configurada. La Filosofía (en singular y con mayúscula, aquella filosofía que Kant consideraba una mera idea de ciencia posible) (...) ya ha sido realizada, ya existe como un corpus de contenidos organizados sistemáticamente, corpus disponible para el estudiante” (López, 2019, p. 23). Guillermo Obiols, sin embargo, en su libro ‘Introducción a la enseñanza de la filosofía’ plantea que la contradicción esbozada por la tradición entre ambos autores alemanes es inexistente, pues Kant no está necesariamente en contra de la enseñanza de contenidos, sino que precisamente sostiene la importancia de la enseñanza de esas filosofías parciales.

Obiols (2002), en concreto, sostiene que “(a)unque se ha creído que estos dos filósofos expresaron posiciones contradictorias, nuestra interpretación es que hay una coincidencia de fondo entre ellos” (p. 47). Pues bien, el autor argentino vuelve sobre la evocada distinción kantiana entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar, pero realizando tres preguntas que permiten dilucidar una perspectiva enteramente diferente a la planteada por la tradición. Primero, ¿por qué no se puede aprender filosofía? Precisamente por lo

argumentado previamente por López: no se trata de un sistema acabado sino, por el contrario, de uno abierto e inacabado que está constituido por intentos parciales y precarios; segundo, ¿qué es aprender a filosofar? Una vez más, tal como lo mencionaba López, cultivar los principios de la razón: el pensamiento crítico y autónomo o, en otras palabras, los talentos filosóficos necesarios para analizar las diferentes filosofías; tercero, y esta es la pregunta más importante, *¿cómo se aprende a filosofar?* Se aprende a filosofar y, por ende, se enseña a filosofar, no prescindiendo de los contenidos, sino “ejercitando el talento filosófico sobre los sistemas filosóficos existente, es decir, desarrollando una cierta práctica racional, estudiando, analizando, criticando las filosofías que se han dado en el pasado” (Obiols, 2002, p. 48). Así, pues, aunque efectivamente las distintas comprensiones de la filosofía de Kant y Hegel, por un lado, entendida como sistema inacabado y, por otro, en tanto ciencia consumada, condicionan su énfasis en la polaridad enseñar filosofía-enseñar a filosofar, de fondo se trata de una posición común: “aprender a filosofar solo se lo puede hacer entablando un diálogo crítico con la filosofía. De lo que viene a resultar que se aprende a filosofar aprendiendo filosofía de un modo crítico” (Obiols, 2002, p. 49).

Kant y Hegel, con algunos matices -específicamente, su distinta comprensión de la filosofía-, arguyen, de esta manera, la complementariedad entre la enseñanza de la filosofía y el enseñar a filosofar: “superamos una falsa contradicción y podemos afirmar que el aprendizaje filosófico es como una moneda que tiene en una cara a la filosofía y en la otra al filosofar” (Obiols, 2002, p. 52). Ahora bien, ¿cómo esta perspectiva y el acercamiento a esta discusión en filosofía de la educación permite dilucidar el aporte de la disciplina en cuestión, en particular desde su enseñanza, a la Educación popular, entendida como el lugar dónde los desparpajados verifican la igualdad radical de todas las inteligencias? Pues bien, debido a que permite establecer un requisito esencial para la elección de una metodología emancipadora: esta debe, no únicamente enseñar filosofía –pues de nada vale que los desparpajados acumulen un conjunto infinito de nombres, corrientes y debates- sino que debe fundamentalmente enseñar a filosofar -en tanto se presupone la posibilidad de que este cultivo de los principios de la razón derive en la verificación de la propia inteligencia-. Así, pues, dado que no se trata de una dicotomía entre dos modalidades de enseñanza, sino que precisamente se establece una mutua complementariedad entre ellas; se concluye, por consiguiente, que la verificación de la igualdad a través de la enseñanza de la filosofía debe

necesariamente pasar por los contenidos mismos de la disciplina, por cuanto estos permiten el desarrollo del filosofar en cuanto tal. Queda la tarea, pues, para los siguientes apartados, de encontrar la metodología adecuada que posibilite dicha verificación.

VI. Metodologías de enseñanza de la filosofía

Se han establecido, pues, dos requisitos fundamentales para esa enseñanza de la filosofía que materialice el aporte de esta disciplina a la Educación popular. En primer lugar, por medio de la delimitación parcial y provisional establecida en el primer capítulo del trabajo, se concluyó que el significante de Educación popular refiere en el contexto de esta investigación al espacio pedagógico en el cual los desparpajados confirman el principio de la enseñanza universal: la igualdad de todas las inteligencias. En este sentido, el primer requisito o condición para la enseñanza de la filosofía es que permita, precisamente, la *emancipación* de las clases populares y marginales en cuanto toma de conciencia de esa igualdad radical. Por otra parte, mediante el debate Kant-Hegel y la presunta dicotomía entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar, que se descubrió inexistente gracias a la intervención de Obiols, se determinó la *enseñanza filosófica* como articulación entre esas polaridades contrapuestas. El segundo requisito, por consiguiente, muestra la necesidad de que en el aprendizaje de la disciplina en cuestión se imparta tanto los contenidos filosóficos en cuanto tal como, también, se cultiven lo que en palabras de Kant son los principios de la razón o en las de Obiols los talentos filosóficos. Así, pues, con el fin de encontrar esa enseñanza para la emancipación, en este apartado se analizarán a la luz de ambas condiciones tres de las más reconocidas metodologías de enseñanza de la filosofía: la exposición filosófico-didáctica o método magistral, el método de lectura y comentario de textos y, por último, el método socrático o dialogado.

Pues bien, es el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy quien, en su libro ‘Didáctica de la filosofía’, expone las tres metodologías de enseñanza de la filosofía a desarrollar en este apartado. Se iniciará, entonces, por una breve exposición de los elementos generales de cada una de ellas para, más adelante, analizarlas a la luz de cada uno de los requisitos previamente establecidos: una *enseñanza emancipatoria* y la articulación que supone la *enseñanza*

filosófica. La exposición filosófico-didáctica o método magistral, por consiguiente, “consiste en la presentación oral sistemática y dosificada de un tema o asunto por el profesor, ante un grupo de oyentes” (Bondy, 1995, p. 99). Este primer método es asociado por excelencia con la enseñanza de la filosofía, pues se trata de la habitual imagen de un maestro que imparte una lección frente a un grupo de estudiantes que escuchan y toman nota atentamente. El profesor, de esta manera, organiza una exposición alrededor de un tema particular de la filosofía con el objetivo de analizar un problema que surja de dicho tópico, de presentar una tesis o postura sobre el mismo o de sistematizar una doctrina o un sistema filosófico en general. La principal ventaja de esta metodología consiste en la profundidad que puede lograrse mediante la lección, ya que el profesor puede avanzar ordenada y progresivamente por todos los aspectos planteados para la sesión. Sin embargo, esta ventaja está directamente relacionada con su principal desventaja: aunque se logra profundizar en los tópicos a tratar, esto se logra a costa de la participación del estudiante. En palabras de Bondy (1995), la principal limitación de la exposición filosófico-didáctica se encuentra en la “(p)asividad del alumno; -pues- la exposición como tal no promueve el aprendizaje activo” (p. 106).

El método de lectura y comentario de textos, también frecuentemente usado en el contexto de la educación media y superior, se diferencia del método magistral por involucrar de un modo activo a los y las estudiantes en el aprendizaje de la filosofía. En particular, puesto que “(s)e aplica este método cuando se procede a leer y comentar sistemáticamente en clase, total o parcialmente, obras de filósofos, buscando ejercitar al alumno en la comprensión de su contenido teórico-filosófico” (Bondy, 1995, p. 129). No es, pues, una metodología que reduzca la clase a la lectura de textos, sino que tiene el objetivo de articular la comprensión del estudiante con los comentarios al pie realizados por el profesor, que facilitan el entendimiento de un autor, corriente o doctrina y que posibilitan, además, la adquisición de técnicas y dispositivos de análisis filosófico en el educando. Bondy distingue tres modelos para este método en particular, el primero, donde el profesor es el principal protagonista de la lectura y los comentarios del estudiantado se reducen a aclaraciones, ampliaciones y precisiones pertinentes. El segundo, en el cual son los alumnos quienes tienen a cargo la lectura y el comentario, de manera que el profesor se encarga únicamente de orientar de manera general la lectura y de incentivar la comprensión del texto. Y, por último, un tercer modelo mixto en el que ni estudiante ni profesor poseen un protagonismo particular,

sino que ambos construyen el sentido del texto de manera conjunta. Esta metodología, en resumen, posee dos ventajas a resaltar: el involucramiento activo de los educandos y, asimismo, el acercamiento a la materia filosófica en cuanto tal: el texto.

Por último, el método socrático o dialogado, que “entre los métodos de enseñanza filosófica, es uno de los más importantes -y para muchos educadores, el único adecuado a la materia-” (Bondy, 1995, p. 118); este tiene como sustento teórico a la dialéctica socrática expuesta por Platón en sus diálogos, donde Sócrates iniciaba un diálogo con un contradictor alrededor de un tema en el que este último, por lo general, se pensaba experto. El maestro de Platón, entonces, partiendo de una presunta situación de ignorancia frente al tópico a discutir, avanzaba por medio de preguntas e interrogaciones hacia la verdad, desnudando la ignorancia de interlocutor quien frecuentemente caía en contradicciones, falacias y errores argumentativos. Para Bondy (1995), no obstante, aunque evidentemente esta metodología de enseñanza recibe su fundamentación filosófica en el socratismo histórico previamente descrito, “(l)o que puede llamarse el método socrático pedagógico actual es, en cambio, un cuerpo de procedimientos de enseñanza sin vinculación explícita ni esencial con determinada doctrina o sistema filosófico” (p. 118). Este método, en consecuencia, no supone trasladar sin más la dialéctica socrática del ágora al aula de clase, más bien, implica desenvolver la clase mediante el encadenamiento de interrogaciones y respuestas en el que participan tanto estudiantes como maestros por igual. De este modo, esta propuesta centrada en el diálogo se distingue de la exposición filosófico-didáctica pues involucra activamente al estudiante en la elaboración filosófica y, de manera similar, se diferencia de la lectura y comentario de textos porque el educando no solamente participa con el análisis de un texto, sino que, además, se hace protagonista del quehacer filosófico a través de su propia palabra.

¿Alguna de estas propuestas esbozadas por Salazar Bondy satisface las condiciones previamente establecidas para una enseñanza de la filosofía con fines emancipatorios? Pues bien, en lo que atañe al método de la exposición filosófico-didáctica, aunque este permite profundizar en la comprensión de los planteamientos filosóficos a partir de la disertación del maestro, la pasividad de la propuesta implica distanciar al estudiante del filosofar mismo; es decir, el educando puede aprender filosofía mediante la exposición de su profesor, pero esta es condición necesaria *más no suficiente* para el aprendizaje del filosofar. Bondy destaca,

precisamente, que una de las principales desventajas de la propuesta magistral es la pasividad en la que sume al estudiante, y esto es lo que impide una enseñanza filosófica que, en tanto articulación entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar, se materialice efectivamente como aprendizaje filosófico. La exposición filosófico-didáctica, en consecuencia, tampoco satisface la segunda condición previamente indicada, pues un sujeto enajenado de su propia capacidad de filosofar es incapaz de adquirir conciencia de su propia inteligencia, por el contrario, conoce perfectamente la inteligencia de su maestro, reconoce la distancia entre su saber y el propio y, por ende, asume la dependencia que esta diferencia implica. Así, pues, esta metodología no solamente no supone la emancipación del educando, sino que constituye un ejemplo paradigmático de embrutecimiento⁶: “hay embrutecimiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra” (Rancière, 2018, p. 36).

La segunda metodología de enseñanza de la filosofía analizar es la lectura y comentario de los textos, que en contraposición a la propuesta anterior no impone al estudiante una posición subsidiaria en el proceso de enseñanza. Por el contrario, esta busca involucrar al educando, no solo con la lectura de textos filosóficos, sino fundamentalmente a través de su participación por medio de sus comentarios. El método de lectura y comentarios, de este modo, permite un aprendizaje filosófico al articular la enseñanza de la filosofía, mediante un acercamiento directo a los textos de una doctrina o corriente, con el enseñar a filosofar, dado que incentiva en el estudiante el cultivo y ejercicio de los talentos filosóficos necesarios para comentar asertivamente un texto. Ahora bien, aunque esta propuesta satisface los requerimientos de la primera condición establecida, peca de las mismas carencias del método magistral para la segunda, pues el profesor sintetiza la imagen de Rancière del *maestro explicador*: quien recibe como razón de su existencia la incapacidad del educando de comprender asertivamente el texto por sí mismo, la desigualdad de inteligencias es, pues, condición para que sea necesario un maestro que explique aquello a lo

⁶ Cabe destacar, no obstante, que la exposición filosófico-didáctica y, en general, la clase magistral, no implica siempre y en todo momento el embrutecimiento del estudiante, pues en ciertas ocasiones puede ser útil para la adquisición de conocimientos básicos y fundamentales mediante los cuales el estudiante puede adquirir las herramientas y dispositivos necesarios para involucrarse activamente en el filosofar, o en cualquier otra forma de construcción de conocimiento. Así, por ejemplo, en los primeros encuentros con la filosofía en los contextos universitarios, el estudiante de grado requiere de una profundización esencial en ciertas tradiciones y corrientes que puede lograrse a través de esta metodología particular; sin embargo, hacer de la clase magistral el método eminente de enseñanza, en otras palabras, confundir su importancia en ciertos momentos de la educación con el método de enseñanza, deriva necesariamente en el embrutecimiento que Rancière destacó.

que el estudiante por sí mismo no puede acceder⁷. En oposición a la lógica explicadora Rancière ubica la lógica de la emancipación, donde el profesor no presupone la desigualdad como principio pedagógico y filosófico y razón de su propia existencia, sino que precisamente es ignorante acerca de esta ficción.

Pareciera que, frente al fracaso de la exposición filosófico-didáctica y del método de lectura y comentario de los textos, la metodología socrática o dialogada es, por descarte, aquella que materializará el aporte de la filosofía a la Educación popular mediante la satisfacción de los dos requisitos previamente establecidos: la enseñanza filosófica y la enseñanza emancipadora. Así, pues, de manera similar a la propuesta expuesta anteriormente, la clase de filosofía socrática permite articular la enseñanza de la filosofía con el enseñar a filosofar, pues no se trata meramente de la sucesión de múltiples interrogaciones aisladas, sino que por medio de un desarrollo conceptual se establecen las condiciones del diálogo en el que todos y cada uno de los participantes podrán aportar, ejercitando, de esta manera, los talentos filosóficos que Obiols mencionó. Asimismo, el diálogo de la metodología socrática involucra a estudiantes y a profesores de manera horizontal, de ahí que el maestro no funciona como condición del saber, sino que, más bien, cada participante encuentra en su palabra la condición de despliegue de su propia comprensión. El diálogo socrático, al parecer, permitiría la verificación de la propia inteligencia. Esta conclusión, sin embargo, omitiría un aspecto fundamental de la propuesta: si bien tal como lo mencionaba Bondy la pedagogía socrática se diferencia del socratismo histórico, ambas comparten, en últimas, un mismo presupuesto: el diálogo es condición de posibilidad del saber porque uno de los interlocutores parte de una situación de ignorancia verdadera. En otras palabras, uno de los sujetos del encuentro

⁷ Una vez más, es importante matizar este argumento. Si bien es cierto que el método de lectura y comentario de textos presupone la desigualdad y, por ende, sintetiza tanto la imagen del maestro explicador como la figura filosófica y pedagógica del embrutecimiento, para algunos momentos en la enseñanza de la filosofía el acercamiento a los textos y la posibilidad de su comentario por parte de los estudiantes puede significar un paso necesario en el proceso de profundización en los conocimientos. Así, por ejemplo, la idea del seminario como espacio en el que el texto es el protagonista del aprendizaje no puede reducirse de manera inmediata a lugar de embrutecimiento, pues tanto en la educación media como en la superior ciertos escenarios son propicios para una enseñanza mediante el método de lectura y comentario de textos en la modalidad de seminarios: v.g. en la preparación de estudiantes para un congreso, en la lectura de una obra de suma dificultad filosófica, etc. De nuevo, la crítica a esta metodología como a la anterior pasa por dos momentos: primero, hacer de la clase de lectura y comentarios la modalidad eminente en la enseñanza de la filosofía produce escenarios propicios, no para la emancipación, sino para el embrutecimiento, aunque haya oportunidades particulares donde sean las mejores metodologías posibles; segundo, en definitiva, más allá de sus ventajas en ciertos escenarios, no son adecuadas para la Educación popular.

socrático -el estudiante- parte de su ignorancia e incapacidad, de manera que el diálogo con otro sujeto -el maestro- que sí posee el conocimiento, le permitirá ascender desde el mundo de las tinieblas al mundo inmaculado de la verdad. En suma, “el socratismo -pedagógico o histórico- es una forma perfeccionada del embrutecimiento” (Rancière, 2018, p. 60), pues la relación de dependencia implica ya una desigualdad inicial que no se cuestiona, sino que se confirma y reproduce.

VII. La Pedagogía del concepto de Silvio Gallo

A lo largo de la presente investigación se ha indagado alrededor de una metodología de enseñanza de la filosofía que materialice el aporte de esta disciplina a la Educación popular. Se inició, en consecuencia, por una delimitación provisional de este significante a partir de la hibridación entre dos autores provenientes de tradiciones disímiles pero que encontraban en una preocupación pedagógico-filosófica un punto en común, estos son, Simón Rodríguez y Jacques Rancière. Ambos coinciden, pues, en la importancia de la igualdad como punto de partida para una educación alternativa o bien al modelo colonial o bien a la lógica explicadora. La Educación popular, por consiguiente, se delimitó como el lugar en el cual los desparpajados, es decir, las clases populares y marginales de la sociedad, verifican la igualdad de sus inteligencias, dónde confirman el principio de la enseñanza universal. A la conciencia de esta igualdad radical se le denominó, con Rancière, *emancipación*. Se abordó, más adelante, un problema sustancial en filosofía de la educación: ¿se enseña filosofía o, más bien, se enseña a filosofar? Tradicionalmente este debate, cuyos protagonistas son los filósofos alemanes Kant y Hegel, se ha leído como una contraposición, pero mediante la lectura del trabajo de Obiols se descubrió que, en el fondo, tanto el representante del Idealismo trascendental como el del Idealismo absoluto coinciden en que todo aprendizaje del filosofar pasa necesariamente por un aprendizaje crítico de la filosofía en términos históricos. A esta articulación se le designó *enseñanza filosófica*. La propuesta de enseñanza de la filosofía que se busca tiene, entonces, dos condiciones: debe significar una enseñanza filosófica y, además, esta debe ser emancipadora; en suma, debe tratarse de una *enseñanza filosófica emancipadora*.

En este sentido, en el apartado anterior se analizaron tres de las metodologías de enseñanza de la filosofía que más se tienden a usar en los diferentes niveles de escolaridad: la exposición filosófico-didáctica o método magistral, el método de lectura y comentario de textos y, por último, el método socrático o dialogado. Cada uno de ellos se reveló insuficiente de un modo u otro: la exposición filosófico-didáctica, por ejemplo, si bien permite el estudio de la filosofía, olvida el aprendizaje del filosofar al no involucra activamente al estudiante en el proceso de disertación; lo cual, además, termina por ejemplificar el embrutecimiento de “El maestro ignorante”, pues se establece una relación de dependencia y subordinación entre el estudiante y el maestro al separar tajantemente al educando del saber que sí posee su educador. El método de lectura y comentario de textos, de manera similar, aunque solventa la debilidad de su antecesora al articular efectivamente el enseñar a filosofar con el enseñar filosofía -dado el involucramiento activo del estudiante no solo en la lectura sino, esencialmente, en el comentario del texto-, termina reproduciendo la lógica explicadora materializada en el maestro sabio: el profesor, en últimas, se convierte en condición de la comprensión, su existencia está justificada por la incapacidad del estudiante por entender el sentido del texto por sí mismo. En este método la desigualdad de las inteligencias no deja de operar como el presupuesto fundante de la propuesta. La metodología socrática, por último, aunque parece satisfacer efectivamente las dos condiciones necesarias para una enseñanza filosófica emancipadora, realmente reproduce de manera implícita y soterrada el principio de la desigualdad: en el diálogo, presuntamente horizontal y democrático, hay un sujeto que posee el conocimiento y otro que no, siendo la inteligencia del primero condición para que el segundo escape de su carencia. El embrutecimiento, así, no desaparece, sino que se complejiza, oculta y reproduce.

¿Qué alternativa queda frente a este panorama desolador que, al parecer, devuelve a la filosofía a esa primera imagen peyorativa? ¿Se trata, realmente, de aquél saber de especialistas del que habló Gramsci? ¿aquella disciplina elitista, oscura y enrevesada tal cómo lo expresaba Bolton que, por ende, nada tiene que aportar a la Educación popular? En esta investigación, sin embargo, se propone a la Pedagogía del concepto expuesta por Silvio Gallo en ‘Metodología de la enseñanza de la filosofía’ como la propuesta que materializa efectivamente una enseñanza filosófica emancipadora. Para dar cuenta de esta tesis se expondrán los elementos esenciales de la Pedagogía del concepto, por cuanto metodología

que hace de la clase de filosofía un *Taller de conceptos*, esto es, un espacio de creación filosófica donde el estudiante trascienda de la mera repetición memorística de autores, para pensar los problemas que su propia experiencia genera a través de los insumos que permite el trato amistoso con la filosofía. Antes bien, cabe detenerse brevemente en el fundamento filosófico de Gallo, el trabajo de Giles Deleuze y Félix Guattari en su libro conjunto ‘¿Qué es la filosofía?’, donde exponen una comprensión de la filosofía cuyo núcleo es la noción de concepto: se trata del “arte de formar, inventar, de fabricar conceptos” (Deleuze et al., 2019, p. 8). Elaboradas las nociones sustanciales de Deleuze y Guattari alrededor de la filosofía y trabajados, asimismo, los aspectos claves de la metodología de enseñanza propuesta por Gallo, se expondrá, finalmente, porqué la Pedagogía del concepto, en contraste tanto a la clase magistral, como al método de lectura y comentario y a la dialéctica socrática, supone la articulación del enseñar filosofía y el enseñar a filosofar -enseñanza filosófica- y, asimismo, permite la conciencia y verificación de los desparpajados del principio de la enseñanza universal: la igualdad radical de todas las inteligencias. *Se argumentará, en resumen, que la Pedagogía del concepto es la metodología de enseñanza filosófica emancipatoria que esta investigación ha estado buscando.*

¿Qué es, pues, eso a lo que se le llama filosofía? Esta es la ambiciosa pregunta a la que Deleuze y Guattari buscan encontrar respuesta en su última publicación conjunta, que establece, además, las condiciones conceptuales para la composición de la Pedagogía del concepto de Gallo. En el libro, de esta manera, los autores franceses exploran las diversas modalidades del pensamiento -el arte, la filosofía y la ciencia- encontrando que lo que caracteriza a cada una de ellas es, respectivamente, los perceptos, los *conceptos* y los prospectos. Sin detenerse innecesariamente en esas tres expresiones del pensamiento, el concepto, en particular, “se define por la inseparabilidad de un número finito de componentes heterogéneos recorridos por un punto en sobrevuelo absoluto, a velocidad infinita” (Deleuze et al., 2019, p. 26); esto es, un concepto es un punto de condensación a modo de articulación heterogénea que supone la inseparabilidad de sus elementos, los cuales, no obstante, no pertenecen por derecho, es decir, necesariamente, a dicha composición. Así, por ejemplo, el cogito cartesiano es un concepto de *yo*, y funciona como punto de condensación de tres elementos en específico: ‘dudar’, ‘pensar’ y ‘ser’; el concepto de cogito cartesiano que dibuja una imagen de lo que es el *yo* depende de la articulación de esos tres momentos, sin embargo,

‘dudar’, ‘pensar’ y ‘ser’ sobreviven a dicho concepto, pues no pertenecen por necesidad a él. De esta manera, cualquier otro filósofo puede articular en un nuevo punto de condensación al ‘pensar’, constituyendo así un nuevo concepto enteramente diferente al cartesiano.

Pero el concepto en tanto núcleo de su comprensión de filosofía, está acompañado siempre en Deleuze y Guattari por un *problema*: “todo concepto remite a un problema, a unos problemas sin los cuales carecería de sentido, y que a su vez solo ser despejados o comprendidos a medida que se vayan solucionando” (Deleuze, et al., 2019, p. 22). Un problema, por consiguiente, es el horizonte de todo concepto, pues este último se constituye en relación a las necesidades que el primero le plantea. *Signo* es el concepto con el cual los filósofos franceses se refieren a aquello por lo cual un filósofo se ve obligado a pensar, no entendido como una facultad ejercida siempre y en todo momento, sino como el producto de una violencia originaria en la experiencia que exige una creación. Así, pues, un problema es un signo, cuya característica fundamental es su naturaleza sensible, que violenta al filósofo en la experiencia y que, por ende, le obliga a emprender una labor creativa de la cuál surge un concepto. Descartes, de nuevo, se ve violentado por la ambigüedad de los sentidos, encuentra en la imposibilidad de la certeza un problema que reclama una fabricación, de manera que articula los elementos ‘dudar’, ‘pensar’ y ‘ser’ para solventar la carencia de certezas con una verdad para él, inobjetable: “yo pienso, luego soy” (Descartes, 2016, p. 66). La filosofía, entonces, es el acto de *creación de conceptos*, cuyas condiciones se hayan en el encuentro en la experiencia con un signo sensible que violenta al pensamiento, es decir, en el encuentro con un *problema* el filósofo se ve obligado a fabricar una articulación de elementos heterogéneos que solvente las necesidades planteadas por el signo⁸.

El trabajo de Deleuze y Guattari en ‘¿Qué es la filosofía?’ funciona, así, como sustento filosófico y teórico de la propuesta de Silvio Gallo: la Pedagogía del concepto, donde el concepto y el problema que le sirve de horizonte toman protagonismo en el aula de clase. En este sentido, en contraste a las metodologías de enseñanza basadas en la mera memorización de autores o en la repetición coral de sistemas de pensamiento, la Pedagogía

⁸ Cabe aclarar, no obstante, que en ‘¿Qué es la filosofía?’ Deleuze y Guattari no reducen la filosofía únicamente a la creación de conceptos cuyo horizonte remisional es el problema, pues en la filosofía son también fundamentales el plano de inmanencia y, asimismo, los personajes conceptuales. Estos dos últimos conceptos, sin embargo, no son esenciales para la elaboración de Gallo de su Pedagogía del concepto.

del concepto busca configurar la clase de filosofía en tanto espacio propicio para la labor creativa que supone la disciplina, suscitando encuentros con la experiencia que originen problemas lo suficientemente violentos como para obligar al pensamiento del estudiante a embarcarse en la creación de conceptos. Esta nueva configuración del aula de la filosofía Gallo le dará el nombre de *Taller de conceptos*: “laboratorio, lugar de experimentación, o como dije antes, un taller, lugar de actividades prácticas” (Gallo, 2014, p. 86). Este taller filosófico tiene en ‘Metodología de enseñanza de la filosofía’ dos posibles expresiones, acordes a las necesidades y características particulares de la clase: o bien se puede comenzar por el problema filosófico, por la experiencia que violenta al estudiante y que funciona como catalizador del momento creador, o bien se inicia por un concepto en particular de la historia de la filosofía para que, de modo regresivo, se identifique el problema que le sirve de horizonte. Así, volviendo a Descartes, la Pedagogía del concepto puede comenzar por el problema de la certeza sensible y su imposibilidad, para desplegar la potencia creativa de los estudiantes, o, más bien, plantear el concepto del cogito cartesiano para elaborar retroactivamente el problema que le dio origen. La clase de filosofía, tanto en su metodología *genética* como en su metodología *retroactiva*⁹, debe, en últimas, caracterizarse por ser “un lugar de trabajo donde los conceptos sean herramientas manipulables, como un laboratorio donde se hacen experiencias y experimentaciones con los conceptos” (Gallo, 2014, p. 54).

Para la faceta genética¹⁰ de su Pedagogía del concepto, que parte de los problemas para ir a los conceptos, Gallo propone cuatro pasos didácticos: la sensibilización, la problematización, la investigación y, por último, la conceptualización. La sensibilización, como primer momento de esta metodología de enseñanza, es descrita por el autor brasilero como la exposición de los estudiantes a una experiencia particular que suponga una violencia

⁹ Se usan estos nombres para referirse a las dos posibles expresiones de la Pedagogía del concepto, pero que no son elaboraciones propias de Gallo sino del autor. Así, pues, *genético*, haciendo referencia al inicio de la creación filosófica desde aquello que, precisamente, le da *origen* factico: el problema; y, por otra parte, *retroactiva*, con el fin de exponer el camino de *retroceso* desde el concepto hacia lo que incidió previamente en su constitución, el problema.

¹⁰ En otros trabajos se ha argumentado por qué es preferible la metodología genética a la retroactiva, por lo menos, en una reflexión sobre la filosofía y la Educación popular. En este sentido, “antes de comprender los problemas que permitieron el surgimiento de un concepto, *es necesario generar el interés en los estudiantes por los conceptos en general*. Precisamente, este interés puede ser originado *centrando la atención en problemas sugestivos* que llevan a una multiplicidad de conceptos, por ejemplo, el problema sobre lo que significa el bien, el cual lleva a conceptualizaciones éticas que van desde Aristóteles a Nietzsche; hacer énfasis, en cambio, en conceptos particulares presupone un interés previo en los autores que lo crearon” (Lombo, 2022, p. 11).

originaria, se trata, entonces, de generar un encuentro con el signo sensible –a partir, por ejemplo, de películas, experiencias cotidianas, literatura o cualquier otro tipo de arte- que obligue al estudiante a desplegar su potencia creativa: “hacer que los estudiantes vivan, ‘sientan en la piel’, un problema filosófico” (Gallo, 2014, p. 88). La problematización, a continuación, consiste en traducir ese signo sensible, es decir, ese problema, en una pregunta: la experiencia, así, toma el carácter de pregunta. Establecida la pregunta suscitada por un problema, que ya se concibe como propio, que ya se habita como comezón en la piel, la investigación, como tercer momento, supone el uso de la historia de la filosofía, no entendida como lista de corrientes opuestas, sino en cuanto caja de herramientas, recurso amistoso, por medio de la cuál encontrar aliados para hacer frente al desafío impuesto por la experiencia. En la conceptualización, por último, el estudiante tendrá que “recrear los conceptos encontrados de modo que organicen nuestro problema, o incluso de crear nuevos conceptos” (Gallo, 2014, p. 89): realizará, de esta manera, el paso creativo que hace que el filósofo sea tal: la invención de conceptos¹¹.

¿Por qué esta metodología que hace de la clase de filosofía un Taller de conceptos puede materializar el aporte de la filosofía a la Educación popular desde la enseñanza de la disciplina? Pues bien, vale la pena volver sobre las dos condiciones previamente establecidas para una enseñanza filosófica emancipadora: primero, esta debe articular la enseñanza de la filosofía con la enseñanza del filosofar y, segundo, debe posibilitar la emancipación de los desparpajados, es decir, debe permitir que estos adquieran conciencia sobre el principio de la enseñanza universal: la igualdad radical de todas las inteligencias. La Pedagogía del concepto, en primer lugar, no solamente implica -al igual que el método de lectura y comentario y, asimismo, del diálogo socrático- familiarizar al estudiante con los talentos filosóficos de Obiols al establecer las condiciones para la creación de conceptos, es decir, no permite únicamente el enseñar a filosofar; sino que logra este aprendizaje mediante la

¹¹ Es importante hacer explícito un elemento que aparecerá más adelante en el texto de manera implícita: la creación de conceptos de Gallo no es una elaboración *cum nihilo*, esto es, una creación que no tenga ninguna condición, que provenga de la absoluta nada. Se trata, más bien, de una creación *ex nihilo*, es decir, una constitución con una condiciones previas -que pueden ser o bien la historia de la filosofía o bien la experiencia misma-, que no proviene de la absoluta nada, sino que es innovadora por cuanto no deducible de sus condiciones de emergencia. La creación *ex nihilo* que supone la propuesta de Gallo y la filosofía de Deleuze y Guattari puede, entonces, tomar la forma de *recreación*: movilizar un concepto de un pensador para comprender una experiencia particular o modificarlo parcialmente para hacer frente al signo sensible es, también, una modalidad de la creación.

relación creativa y amistosa con los contenidos de la historia de la filosofía, de manera que la lectura de Platón no se transforma en un tedioso encuentro con un hombre muerto, más bien, se convierte en encuentro valioso con un amigo del pasado que provee herramientas e insumos para hacer frente a un problema que se siente vital. La pedagogía del concepto, en consecuencia, articula efectivamente la enseñanza de la filosofía con el enseñar a filosofar, específicamente, en el caso de la vertiente genética de la propuesta, a través de su tercer momento, la investigación.

Ahora bien, esta primera condición fue satisfecha también por dos de las metodologías sistematizadas por Bondy, ¿qué tiene, pues, de diferente esta metodología fundada en los planteamientos de Deleuze y Guattari? En concreto, que *la Pedagogía del concepto no embrutece, emancipa*. En oposición a la lectura y comentario de textos, que reproduce la lógica explicadora del maestro sabio por cuanto condición de la comprensión, y del método socrático, que reproduce de manera implícita y soterrada el principio de la desigualdad, pues el diálogo como condición del saber presupone una distinción de inteligencias; *la Pedagogía del concepto, en cambio, emancipa, puesto que el maestro, primero, presupone la igual inteligencia de sus estudiantes: quienes son tan inteligentes como para encontrar un problema en la experiencia que movilice en ellos el pensamiento -el maestro en este caso solo se encarga de empujar la voluntad a partir de la sensibilización, pero no demarca el resultado necesario de dicho momento-; quienes son tan inteligentes, además, como para construir una pregunta propia que oriente las condiciones de resolución de su propio problema; quienes son, una vez más, tan inteligentes como para entablar una conversación amistosa con la filosofía en tanto tradición -diálogo no condicionado por la interpretación y comprensión del maestro, quien, de nuevo, solo empuja la voluntad y su atención-; quienes son, por último y más importante, tan inteligentes como para crear un concepto o de recrear uno. Y emancipa, segundo, porque la creación que implica la Pedagogía del concepto, cuyo presupuesto esencial es el principio de la enseñanza universal, es la expresión fehaciente de la propia inteligencia: la creación verifica, confirma, la propia inteligencia, pues, si no soy inteligente ¿cómo pude todo lo que puede un filósofo y cualquier otro humano: crear?*

La metodología de Gallo, entonces, no necesita de un maestro sabio que indique e ilumine el camino, ni de una lógica explicadora que diferencie el saber de los otros ignorantes, más bien, requiere de un maestro ignorante, que sea absoluta y enteramente ignorante de la ficción de la desigualdad, de manera que pueda empujar la voluntad de sus estudiantes hacia la confirmación y verificación de su propia inteligencia. La clase de filosofía como taller de creación de conceptos envuelve, de este modo, la posibilidad de la emancipación: la conciencia de la igualdad que atraviesa a todas las inteligencias, a la que se puede acceder desde una pedagogía que hace de los problemas propios de la existencia y de la creatividad que de ella derivan el fundamento de su enseñanza. Por ello Gallo (2014) comprende su clase como una trinchera de autonomía: “(u)sar nuestras clases como trincheras, como espacios de resistencia. Hacer del aula, este espacio de soledad, un emprendimiento colectivo capaz de promover articulaciones y la circulación de los conceptos, *produciendo autonomía*, que es la única cosa que permite el enfrentamiento a la máquina de control.” (p. 34). *Producir trincheras en el aula, construir autonomía en clase, crear conceptos desde violencias experienciales, emancipar desde la filosofía y su enseñanza, ninguna metodología de enseñanza permite tales posibilidades; y es en esta singularidad donde se materializa su aporte a la Educación popular.*

Filosofía: saber para la emancipación

La elaboración de esta investigación ha permitido determinar una metodología de enseñanza de la filosofía que materializa el aporte de la disciplina a la Educación popular: la Pedagogía del concepto de Silvio Gallo. Primero, por cuanto que en su modalidad genética la propuesta de Gallo implica el relacionamiento amistoso del estudiante con la historia de la filosofía, específicamente en su tercer momento: la investigación, que se entiende como condición fundamental para desplegar los talentos filosóficos en la creación de conceptos. Es una metodología, de este modo, que articula la enseñanza de la filosofía con el enseñar a filosofar. Ahora bien, lo que hace a la Pedagogía del concepto singular no es esta constatación, más bien, aquello que permite que esta metodología concrete el aporte de la disciplina a la Educación popular es que en ella los y las estudiantes pueden verificar el principio de la enseñanza universal, la igualdad radical de todas las inteligencias, al llevar a cabo el ejercicio creativo que implica la filosofía desde los problemas de su propia experiencia popular. *La creación, en pocas palabras, guarda dentro de sí la confirmación de la inteligencia en tanto que iguala en capacidades a todo hombre o mujer: todo ser humano puede crear, y quien crea confirma su pertenencia a la inteligencia universal, más aún cuando su creación responde a los problemas de su propia experiencia.* La Pedagogía del concepto de Gallo hace de la creación, precisamente, la piedra angular de su enseñanza filosófica, de modo que no se reduce a una efectiva enseñanza filosófica, sino que es, además y esencialmente, una *enseñanza filosófica emancipadora*.

Pero el trabajo no se ha quedado únicamente en esta determinación, puesto que además se ha realizado una delimitación del significante de Educación popular que puede ser útil para hacer frente, tanto teórica como prácticamente, a las nuevas condiciones del capitalismo neoliberal, que despliega sus lógicas de precarización sobre las clases populares de América latina y de mundo. Del mismo modo, ha servido para recuperar de su olvido a Simón Rodríguez, quien no es solamente una destacada figura del proyecto bolivariano -por cuanto maestro de Bolívar-, sino que su obra, a partir de su énfasis en la igualdad y los desparpajados, se ha revelado sumamente útil para las propuestas emancipatorias de la actualidad. Por último, se ha revelado la potencia filosófica y política de la filosofía francesa post mayo del 68' a partir de los aportes explícitos e implícitos tanto de Jacques Rancière,

como de Gilles Deleuze y Félix Guattari, que no pueden ser reducidos a los lugares comunes ampliamente difundidos que tachan a este conjunto de autores de ser 'posmodernos' o 'relativistas'. Por el contrario, en este trabajo se hizo evidente cómo los aportes de esta tradición pueden impactar positivamente en los proyectos emancipatorios del continente americano.

Las conclusiones del trabajo, no obstante, no se detienen en las anteriores tres - delimitación útil, aunque provisional del significante; rescate y revaloración de Rodríguez; evidencia de la potencia filosófica, política e, incluso, pedagógica de la filosofía francesa-, puesto que se han realizado hallazgos interesantes y se han abierto nuevas betas de investigación. En primer lugar, en lo que atañe a los hallazgos, esta investigación ha puesto sobre la mesa la importancia de la noción de igualdad en las discusiones pedagógicas y filosóficas al interior de movimientos y organizaciones que buscan la transformación social. En concreto, debido a que este concepto ha venido perdiendo importancia frente a otros significantes como libertad o equidad, pero, tal como se ha intentado mostrar, la idea de igualdad en tanto presupuesto radical configura un modo de comprensión tanto del espacio educativo como del político que no es pertinente abandonar en términos reflexivos. Es necesario, pues, recuperar este significante en cuanto reivindicación de las clases populares de las sociedades latino americanas. Ahora bien, *¿hasta qué punto la Educación popular por cuanto tradición ha pensado con profundidad esta noción? ¿reproducen las concepciones de transformación o emancipación de la tradición comprensiones liberales o republicanas de la igualdad que, en últimas, reproducen el presupuesto ficcional de la desigualdad?* Esta es, pues, una de esas betas de investigación abiertas por el presente trabajo.

Por último, cabe detenerse en uno de los más interesantes hallazgos del trabajo: en la distinción planteada por Gramsci en la Introducción, entre una filosofía de especialistas y otra, más bien, espontánea y democrática, esta investigación movilizó todos sus recursos tanto teóricos como prácticos hacia la posibilidad de una filosofía que reconozca todas las inteligencias y que trabaje en pro de la emancipación. Y, precisamente, este saber para la emancipación se descubrió posible desde el aporte de la disciplina a la Educación popular: *no se trata, pues, de esa disciplina de especialistas, ese saber oscuro, inútil y elitista, que poco o nada tiene que ver con los desparpajados y sus problemas ¡todo lo contrario! La*

filosofía tal cómo se ha delimitado acá está del lado de las clases populares y sus problemas, sirve a los dispositivos que ella ha diseñado para su propia liberación, aporta a la emancipación y, con ello, a la Educación popular. Quedan, sin embargo, algunas preguntas que hacerle a esta nueva filosofía: ¿es siempre un saber emancipador o puede ella configurarse de manera elitista, especializada y oscura? ¿Hasta dónde llega su ímpetu emancipador cuando se torna indudablemente abstracta y difícil? ¿es necesariamente esta característica síntoma de un elitismo insuperable? *¿o, más bien, debe abrazarse la dificultad también como un horizonte liberador?* Estas son, pues, preguntas para la filosofía que, aunque no caigan enteramente en la naturaleza general de la investigación, por cuanto, una vez más, se trata de una investigación pedagógica, deben por lo menos esbozarse.

REFERENCIAS

- Astaiza, N. (2020). “Transformación curricular en la enseñanza de la filosofía desde la educación popular para la formación del pensamiento crítico” [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolton, P. (2016). “Práctica docente y práctica filosófica”. ParaJuanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas, año 4, (núm. 11), pp. 32-36.
- Bondy, S. (1995). “Didáctica de la filosofía”. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Carlos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Fondo Editorial.
- Calvo, G., Camargo, M., Pineda, C. (2008). “¿Investigación educativa o investigación pedagógica?”. Revista Internacional de Investigación en Educación, (núm. 1), pp. 163-174.
- Camilloni, A. (2008). “El saber didáctico”. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carmona, (2022). “En contexto para una filosofía de la educación y una educación filosófica en América Latina”. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 43, (núm. 126).
- Colectivo filosofar con chicxs. (2016). “Pedagogía, Caos y Acontecimiento: un triángulo infinito”. ParaJuanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas, año 4, (núm. 11), pp. 48-51.
- Colmenares, A. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, (núm. 1), pp. 102-115.
- Coordinadora de procesos de Educación popular – En Lucha. (2020). “Introducción a la historia de la Educación popular”. Educándonos, órgano de difusión de la CPEP En Lucha, núm. 28, p. 1-6.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2019). “¿Qué es la filosofía?”. Barcelona, España: Anagrama.
- Descartes, R. (2016). “Discurso del método. Meditaciones metafísicas”. Barcelona, España: Austral.

- Durán, M. (2015). “El concepto de educación popular en el pensamiento de Simón Rodríguez” [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Buenos Aires]. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO.
- Durán, M., Kohan, W. (2016). “Simón Rodríguez y la infancia de una filosofía. Filosofía y educación pública y popular en América Latina”. ParaJuanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas, año 4, (núm. 11), pp. 5-9.
- Freire, P. (1975). “Pedagogía del oprimido”. Bogotá, Colombia: Editorial América Latina.
- Galende, F. (2012). “Ranciere: una introducción”. Buenos Aires, Argentina: Editorial Quadrata.
- Gallo, S. (2014). “Metodología de la enseñanza de la filosofía”. Buenos aires, Argentina: Ediciones UNGS.
- García, L. (2020). “Notas para empezar a discutir una filosofía materialista del futuro”. Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante, Año 2, (núm. 3), pp. 98-106.
- González, E. (2008). “Los saberes socialmente productivos. Entrevista a Adriana Puiggrós”. Trayectorias, vol. 10, núm. 21, p. 111-122.
- Gramsci, A. (1985). “Introducción al estudio de la filosofía”. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Gutiérrez, C., Rey, S. (2017). “Carlos B. Gutiérrez. Obras reunidas”. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Habermas, J., Hoyos V. (1973). “Conocimiento e interés”. Ideas y Valores, (42-45), pp. 61–76. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/29111>
- Hemming, C. (2016). “Taller artesanal de pensamiento desubicado”. ParaJuanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas, año 4, (núm. 11), pp. 37-40.
- Hooks, B. (2021). “Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad”. Madrid, España: Capitán Swing Libros.

- Kincheloe, J. (2008). "Critical Pedagogy Primer". New York, Estados Unidos: Peter Lang Publishing.
- Laclau, E. (2006). "Ideología y Posmarxismo". Anales de educación común, año 2, núm. 4, p. 20-33.
- Lombo, J. (2022). "Pedagogías afectivas del concepto". [Trabajo de grado, Universidad de Los Andes]. Repositorio documental Universidad de Los Andes <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/59280>
- López, M. (2019). "Enseñar a filosofar o enseñar filosofía: los modelos educativos de Kant y Hegel" [tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental Universidad de Valladolid <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/45622>
- Malagón, L. (2019). "La dificultad de la enseñanza de la filosofía en los contextos de educación popular. Estudio de caso desde la perspectiva de la I.E. Soacha Para Vivir Mejor: Fe y Alegría" [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional Universidad Externado.
- Marín, D. (2009). "La práctica pedagógica como núcleo de la experiencia: herramienta conceptual para su caracterización". En Práctica pedagógica y formación de maestros, Barrantes, R. (Ed.)
- Mejía, M. (2015). "La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo". Praxis & Saber, núm. 12, p. 97-128.
- Obiols, G. (2002). "Una introducción a la enseñanza de la filosofía". Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco, O., Stauber, J. (2016). "Del adiestramiento a la crítica. La corriente pedagógica de la filosofía". ParaJuanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas, año 4, (núm. 11), pp. 27-31.
- Palacios, J. (1984). "La cuestión escolar. Críticas y alternativas". Barcelona: España: Editorial LAIA.

- Pineda, T. (2015). "La educación popular: una forma diferente de filosofar sobre la educación en Nuestra América". Ponencia presentada en el Tercer Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, Ciudad de México, México.
- Pons, L., Espinosa, I. (2019). "Protagonistas de la investigación educativa. Investigador-investigado en construcción recíproca". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10, (núm. 1).
- Puiggrós, A. (2005). "De Simón Rodríguez a Paulo Freire". Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Puiggrós, A. (2006). "La educación como política pública en América Latina: reflexiones sobre la experiencia reciente". Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Puiggrós, A. (2013). "Introducción. La trama del trabajo". En L. Rodríguez (Ed.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (1a ed., pp. 19-24). APPEAL.
- Rancière, J. (2018). "El maestro ignorante". Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Rodríguez, L. (2013). "La elección categorial: alternativas y educación popular". En L. Rodríguez (Ed.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (1a ed., pp. 25-40). APPEAL.
- Rodríguez, S. (2013). "Defensa de Bolívar: el Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos". Caracas, Venezuela: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Savater, F. (2019). "El valor de educar". Ciudad de México, México : Ediciones culturales Paidós.
- Sierra, F. (2016). "Pensar, una tarea de todos y todas. La filosofía en el marco de una educación popular, una oportunidad para la infancia". *ParaJuanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas*, año 4, (núm. 11), pp. 10-14.

Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S., Quiceno, H. (1988). “Pedagogía, Didáctica y Enseñanza”. *Educación y Pedagogía*, (núm. 13), pp. 10-13.

Zysman, A. (2013). “Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas”. En L. Rodríguez (Ed.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (1a ed., pp. 113-124). APPEAL.