

# VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel

---

**Departamento de Humanidades**

Universidad Nacional del Sur

30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015



EDITORIAL  
DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL SUR

---

VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel / Daiana Agesta... [et al.]; editado por Omar Chauvié ... [et al.]. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-655-222-6**

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Agesta, Daiana II. Chauvié, Omar, ed.

CDD 300.72

---



Editorial de la Universidad Nacional del Sur |  
Santiago del Estero 639 | B8000HZK Bahía Blanca | Argentina  
[www.ediuns.com.ar](http://www.ediuns.com.ar) | [ediuns@uns.edu.ar](mailto:ediuns@uns.edu.ar)  
Facebook: EdiUNS | Twitter: EditorialUNS



Libro  
Universitario  
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723.

Bahía Blanca, Argentina, julio de 2019.

© 2019, Ediuns.

**VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”**  
**Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur**  
**30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015**

**Coordinación**  
Lic. Laura Orsi

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca.  
Declaradas de Interés Educativo por la provincia de Buenos Aires en la sesión del 4 de septiembre de 2015 Resolución n.º 1665/2015-, Expediente n.º 5801361392/15

**Autoridades**

**Universidad Nacional del Sur**

Rector: Dr. Mario Ricardo Sabbatini  
Vicerrectora: Mg. Claudia Patricia Legnini  
Secretario General de Ciencia y Tecnología: Dr. Sergio Vera  
Departamento de Humanidades  
Directora Decana: Lic. Silvia T. Álvarez  
Vicedecana: Lic. Laura Rodríguez  
Secretario Académico: Dr. Leandro Di Gresia  
Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua: Lic. Laura Orsi  
Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Diego Poggiese

**Comisión Organizadora**

Srta. Daiana Agesta  
Dra. Marcela Aguirrezabala  
Dr. Sebastián Alioto  
Lic. Carolina Baudriz  
Lic. Clarisa Borgani  
Prof. Lucas Brodersen  
Lic. Gonzalo Cabezas  
Dra. Rebeca Canclini  
Lic. Norma Crotti  
Srta. Victoria De Angelis

Lic. Mabel Díaz  
Dra. Marta Domínguez  
Srta. M. Bernarda Fernández Vita  
Srta. Ana Julieta García  
Srta. Florencia Garrido Larreguy  
Dra. M. Mercedes González Coll  
Mg. Laura Iriarte  
Sr. Lucio Emmanuel Martin  
Mg. Virginia Martin  
Esp. Andrea Montano  
Lic. Lorena Montero  
Psic. M. Andrea Negrete  
Srta. M. Belén Randazzo  
Dra. Diana Ribas  
Srta. Valentina Riganti  
Sr. Esteban Sánchez  
Mg. Viviana Sassi  
Lic. José Pablo Schmidt  
Dra. Marcela Tejerina  
Dra. Sandra Uicich  
Prof. Denise Vargas

### **Comisión Académica**

Dr. Sandro Abate (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Marcela Aguirrezabala (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Ana María Amar Sánchez (Universidad de California, Irvine)  
Dra. Marta Alesso (Universidad Nacional de La Pampa)  
Dra. Adriana María Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)  
Dr. Marcelo Auday (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Fernando Bahr (Universidad Nacional del Litoral – CONICET)  
Dra. M. Cecilia Barelli (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dr. Raúl Bernal Meza (Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dr. Hugo Biagini (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)  
Dr. Lincoln Bizzozero (Universidad de La República, Uruguay)  
Dra. Mercedes Isabel Blanco (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Gustavo Bodanza (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Nidia Burgos (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Roberto Bustos Cara (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Mabel Cernadas (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Laura Cristina del Valle (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Eduardo Devés (Universidad de Santiago de Chile)  
Dra. Marta Domínguez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Oscar Esquisabel (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

Dra. Claudia Fernández (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)  
Dra. Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa – CONICET)  
Dra. Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo – CONICET)  
Dr. Rubén Florio (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Lidia Gambon (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Ricardo García (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Viviana Gastaldi (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Alberto Giordano (Universidad Nacional de Rosario)  
Dra. Graciela Hernández (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Silvina Jensen (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dr. Juan Francisco Jimenez (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Javier Legris (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dra. Celina Lértora (Universidad del Salvador – CONICET)  
Dr. Fernando Lizárraga (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)  
Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)  
Mg. Ana María Malet (Universidad Nacional del Sur)  
Prof. Raúl Mandrini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dra. Stella Maris Martini (Universidad de Buenos Aires)  
Dr. Raúl Menghini (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Rodrigo Moro (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Ricardo Pasolini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dr. Sergio Pastormerlo (Universidad Nacional de La Plata)  
Dra. Dina Picotti (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET)  
Dra. M. Alejandra Pupio (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Alicia Ramadori (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Silvia Ratto (Universidad de Buenos Aires)  
Dra. Diana Ribas (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Elizabeth Rigatuso (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Lic. Adriana Rodríguez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Hernán Silva (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Marcela Tejerina (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Fernando Tohmé (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Fabiana Tolcachier (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Patricia Vallejos (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Irene Vasilachis (CEIL – CONICET)  
Dra. María Celia Vázquez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Daniel Villar (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Emilio Zaina (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Ana María Zubieta (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

María Belén **Bedetti**  
María Laura **Medina**  
Laura **Morales**  
(Editoras)

**Enseñanza filosofante.  
Una perspectiva  
interdisciplinaria y  
transescolar**

**Volumen 6**

## Índice

Enseñanza filosofante. Una perspectiva transescolar .....	312
<i>María Belén Bedetti, María Laura Medina, Laura Morales</i>	
La filosofía pincha. Una mirada desde y en la universidad.....	318
<i>Ana Valeria Canova, Carolina Ibarra, Eleonora Nyez</i>	
De alumnos a docentes. Relatos sobre la construcción de las identidades docentes en el profesorado de Filosofía .....	323
<i>Andoni Freije, Verónica García, Melina Ibarra, Héctor Rausch</i>	
Mi residencia como praxis .....	330
<i>María José Lana</i>	
Algo que sepamos todos: legitimación del saber filosófico en la escuela.....	335
<i>Adrián Marcelo López Hernaiz</i>	
El cine en la clase de filosofía .....	341
<i>Macarena Morales</i>	
Redes de filosofías: entre infancias y escuelas .....	347
<i>Andrea Quiroga</i>	

## Enseñanza filosofante. Una perspectiva transescolar

María Belén Bedetti

Universidad Nacional del Sur - Instituto de Formación Docente n.º 3

[belen.bedetti@uns.edu.ar](mailto:belen.bedetti@uns.edu.ar)

María Laura Medina

Escuela de Danza Clásica - Universidad Nacional del Sur

[laura.medina@uns.edu.ar](mailto:laura.medina@uns.edu.ar)

Laura Morales

Universidad Nacional del Sur

[lmorales@uns.edu.ar](mailto:lmorales@uns.edu.ar)

El problema de la filosofía como objeto de enseñanza y aprendizaje ha girado canónicamente en torno a la polémica centrada en las posturas de enseñar filosofía versus enseñar a filosofar. Este puede ser entendido como una antinomia o una falsa dicotomía, pero no cabe duda del tradicional lugar que ocupan las posturas encarnadas por Hegel y Kant. En el tránsito de este debate, sin pretensiones de negar las tensiones, intentamos construir una perspectiva transescolar de la enseñanza filosofante.

En las últimas décadas se ha producido un florecimiento de prácticas filosóficas que exceden los muros de las aulas de las escuelas secundarias y del nivel superior: Filosofía para Niños y filosofía con niños; cafés filosóficos; talleres de filosofía; filosofía en las cárceles; filosofía clínica, más conocida por su nominación inglesa: *philosophical counseling*; divulgación filosófica a nivel editorial y de los medios masivos de comunicación, entre las más destacadas. Es notable el crecimiento que ha tenido, durante los últimos años, la presentación de experiencias de trabajo filosófico dentro y fuera de instituciones educativas, en las tradicionales Jornadas de Enseñanza de la Filosofía que organiza la UBA. Entre los trabajos presentados en las realizadas desde el 2009 y hasta el 2014, encontramos experiencias tales como: Talleres de danza y filosofía en Brasil, filosofía en espacios exteriores (filosofar en las calles) para profesionales, talleres extracurriculares de lógica y argumentación, pensar sobre y con el cuerpo, filosofía en el arte y arte en la filosofía, filosofar en entornos virtuales, *filokinesis*, filosofía y arquitectura, filosofía como viaje interior, talleres de escritura filosófica colectiva, filosofía en bicicleta, música y filosofía, entre otros.

Estos modos de hacer filosofía han impactado en la forma de concebir no solo la enseñanza de la filosofía, sino la filosofía como disciplina. Por eso cabe preguntarse si es lícito definir a todas aquellas prácticas que escapan al formato de las instituciones educativas desde la negación y cómo podemos nombrarlas y pensarlas con una entidad propia, sin limitarnos a recurrir a la ausencia de lo otro. No le hace mérito al lugar que se han hecho estas prácticas denominarlas desde la exterioridad o la negación en relación a prácticas de enseñanza sólidamente establecidas, como es el caso de las que tradicionalmente se desarrollan en la escuela y la academia. Por eso es menester superar la consideración de que la enseñanza de la filosofía y las prácticas que la sostienen pueden ser pensadas, por una parte,



como *filosofía académica* y, por otra, como *extra-académica* (Ceppas, 2005) o *no académica* (Santiago, 2006).

Ello ha sido visto por los mismos autores de dichas nociones, quienes al hacerlo muestran la incompletitud de su conceptualización. Gustavo Santiago (2006), en la búsqueda de un elemento canónico de la filosofía, examina distintos tópicos para encontrar una característica que la distinga: las definiciones; el quehacer concreto de los<sup>1</sup> filósofos; los filósofos como sujetos de la filosofía; los textos y, finalmente, los lectores. Sin embargo esta búsqueda es infructuosa; no hay una filosofía, pues esta solo puede darse en plural. En esta pluralidad Santiago considera que hay distintas formas de legitimación de las prácticas filosóficas que exceden a la cátedra universitaria. A fin de justificar su postura da cuenta de lo que piensa como dos modelos rivales desde los inicios de la filosofía occidental y que denomina como modalidades “académica” y “no académica”; lo hace de la mano de dos de sus representantes paradigmáticos: Platón y Sócrates, a los que considera más que personajes históricos, “personajes conceptuales”. Estos encarnan en la concepción historiográfica dominante lo que Hadot (2006) denomina filosofía como discurso y filosofía como modo de vida. Sin embargo, cabe aclarar que para Hadot la postura de Platón y sus sucesores, los académicos, todavía subordinan el discurso filosófico a un modo de vida que es el objetivo final de toda la filosofía clásica y tardo antigua que podemos englobar en el eudemonismo.

A modo de cierre de su exposición Santiago afirma:

Con el correr del tiempo, la concepción académica fue ganando terreno en relación con la «no académica» hasta que, fundamentalmente desde la modernidad, pasó a convertirse prácticamente en un sinónimo de la filosofía misma. El hecho de que no contemos con un nombre apropiado para referirnos de un modo “positivo” a su modalidad rival, teniendo que conformarse con “no académica”, es un claro indicio de esa situación (2006: 27).

Por su parte, Filipe Ceppas conviene que si se busca pensar filosóficamente prácticas a las que caracteriza como diversas y “heterodoxas” (las comillas son suyas) en relación a lo que se hace en la universidad e incluso la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario, esta tensión no será fácil de zanjar. El autor sostiene como

(...) razonable aceptar una primera definición de la práctica filosófica extra-académica como aquella que se da fuera de la universidad y que involucra, fundamentalmente, a no-universitarios, es decir, todas aquellas personas que estén motivadas para conocer las reflexiones elaboradas por otros, para reflexionar sobre ellas y esencialmente, para compartir sus propias reflexiones en público, *independientemente de su formación escolar, su ocupación o ingreso* (2005: 50).

<sup>1</sup> Desde una perspectiva de la filosofía de género contemporánea, se adopta el uso de la letra “x” en reemplazo de las vocales que asignan pertenencia de género. Dentro de las distintas alternativas posibles —o/a; @, palabras genéricas en vez del uso del universal masculino— se ha optado por este uso por considerárselo el más político, no sólo porque utiliza un signo propio de la lengua castellana, sino porque implica un “guiño” epistemológico. El uso de la letra “x” no sólo evita la universalización de un masculino universal, sino que permite la visualización de todas las subjetividades, no sólo porque puede adaptarse a cualquiera de ellas, sino porque no es ninguna de ellas. Por otra parte, la crítica a este uso del lenguaje —además de las críticas esperables de lxs lingüistas y analistas de la lengua castellana— indica que simplemente es posible ser representada en forma escrita sin un correlato oral. Ante esta, la filosofía de género responde con las posibilidades que abre el uso de la “x” ya que despierta en lxs receptorxs de un escrito no sólo la incomodidad, sino la curiosidad por algo que, para muchos sectores sociales y académicos puede pasar desapercibido y ser, incluso, pueril (Ulloa, 2012: 7).

Sin embargo señala que este tipo de prácticas no son necesariamente no-académicas pues mantienen relaciones de distinto tipo con la academia. Por ello es que se cuestiona: “¿por qué no decir que una filosofía extra-académica no es ni nunca será algo diferente de aquello a lo que podríamos denominar, *tout court*, filosofía a secas?” (2006: 51).

En nuestro caso, la búsqueda de una nueva conceptualización, y consecuente la concepción del término *filosofía transescolar*, es producto del hacer y reflexionar en ámbitos institucionales diversos y de distinto grado de formalización educativa, conjuntamente con otrxs que no están formados y/o (des)formados en el ámbito de la filosofía. Y esto no es una mera disquisición intelectual, vale aquí pensar con el poeta:

Si (como afirma el griego en el Cratilo)  
el nombre es arquetipo de la cosa  
en las letras de ‘rosa’ está la rosa  
y todo el Nilo en la palabra ‘Nilo’” (Borges, 1989: 263).

En estas prácticas de enseñanza filosofante, al momento fundacional de plasmarlas en el papel, sostuvimos como objetivo “Resignificar el concepto de filosofía desde el marco de la filosofía filosofante en contextos institucionales de distintos niveles educativos” (Agudo *et al.*, 2006; Morales y Rodríguez, 2011).

Consideramos relevante dar cuenta de cómo se fue delineando esta noción, que nació con el propio grupo [se refiere al proyecto de extensión universitaria “Filosofía con niños, niñas y adolescentes. Hacia nuevas prácticas de articulación del espacio educativo”]. A diferencia de otras visiones que tienen o logran una teoría y después la aplican, esta construcción surge como una noción deseable, a partir de un problema práctico: una insatisfacción como docentes, un problema de enseñanza de la filosofía. El problema no era elucubrar una nueva noción de filosofía, sino poner en juego otra forma de hacerla. Pero esto no estaba reducido a una faz técnica, ya que hay una búsqueda de sentido, tal como lo explicita la idea de “resignificación” que aparece enunciada en el objetivo.

A su vez, si bien hay un esbozo teórico cuando en ese mismo objetivo se habla de la noción de filosofía filosofante, mediaron cinco años desde su enunciación a su delimitación conceptual. Ello es fruto de una construcción dada por experiencias teóricas y prácticas en el encuentro con otros; una experiencia intersubjetiva que apela por un lado, y en el plano técnico, a la intervención y, por otro lado y en el plano de lo público y lo individual, a la transformación de sentido.

La noción se precisó teóricamente en el trabajo de escritura en la investigación. Pero cabe aquí preguntarse qué es escribir. La escritura —como técnica— ha quedado en manos de algunos por cuestiones que atañen a la división del trabajo desde una perspectiva de la cultura de la tarea (Elliot, 1997), pero la construcción teórica es producto de un hacer colectivo.

Este concepto de filosofía filosofante se ha tejido, así, en redes de prácticas y experiencias, pues uno de nuestros objetivos es propiciar redes interinstitucionales” (de la Fuente y Morales, 2015).

La filosofía filosofante se opone al academicismo en tanto este momifica las prácticas del pensar, que al centrarse exclusivamente en el objeto, niega al sujeto que lo hace, se olvida de él y de su actividad (Morales y Rodríguez, 2011). A su vez, las instituciones tienen estructuras a las que debemos adaptarnos si pretendemos algún tipo de inserción creativa. Por eso la filosofía filosofante no está en contra de la presencia de la filosofía en el espacio público académico. Pues la academia, en tanto espacio público, permite, sin negar tensiones, abrir una fisura para la deslegitimación de prácticas academicistas y escolarizantes; y, así, generar nuevos contactos, tejer nuevas redes donde otros saberes, tanto disciplinares como sociales permiten nuevas posibilidades de articular teoría, práctica y experiencia.

El trabajo desde la investigación, la enseñanza de la filosofía en general, y la universitaria en el campo de la didáctica de la filosofía, nos provocó cuestionarnos el cómo nombrar aquello que tradicionalmente no era pensado como una práctica de enseñanza de la filosofía académica. En relación al programa de la cátedra Didáctica especial de la filosofía, este derrotero condujo a que al momento de pensar y elaborar los contenidos, cuando consignábamos “La enseñanza filosofante académica y la no académica”, sentíamos una incomodidad tanto de sentido (teórico-práctica) como técnica.

En un primer momento, pensamos esta diferenciación desde el eje de la institucionalización o no de la enseñanza filosofante, sin embargo ello pecaba de ingenuidad: pensar que es posible salirse de la institucionalidad o que el centro de su potencia era estar en sus bordes.

En un segundo momento, y de la mano de la conceptualización de Sirvent *et al.* (2006) ampliamos la mirada pensando distintos grados de formalización, en lugar de la polarización formal y no formal.

La reflexión en torno a ello nos mostró la necesidad de generar una nueva conceptualización que diera cuenta de manera propositiva de una forma de entender la enseñanza filosofante desde otra perspectiva que licua el binomio académica-no académica, por un lado y, a su vez, afirme que la filosofía filosofante se opone a una perspectiva academicista y escolarizante de la disciplina; de allí la perspectiva transescolar.

Transescolar, pues al hablar de escuela pensamos la carga semántica de este término desde sus múltiples acepciones. En este sentido, queremos ir más allá de la escuela como es entendida habitualmente, en referencia a aquel modelo institucional surgido en la modernidad. Así el calificativo *transescolar* marca lo que comparten todas las prácticas filosofantes a partir del término escuela y su decaer histórico.

Analicemos el porqué de esta elección; para comenzar, tratemos sus raíces etimológicas y luego la riqueza de acepciones en castellano.

Escuela viene del término latino *schola* y este del griego σχολή: tiempo libre.

El impacto de este término se ve en la riqueza de acepciones, lo que lo ha hecho propicio para dar cuenta del complejo entramado de prácticas y tradiciones al que queremos remitirnos que señalamos como filosofía transecolar. Según el Diccionario de la RAE, y en función de las acepciones que nos resultan más interesantes a los fines de este trabajo:

1. “Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria”.  
Esta acepción no casualmente es la primera, pues refiere al sentido de la educación institucionalizada a partir de la modernidad. En cuanto a su condición de pública hace referencia al aspecto político de la institución, es decir, a los lazos comunes y societales que exceden a los privados/particulares.
2. “Establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción”.  
Si se vincula con la anterior acepción, la instrucción se entiende como un recorte de disciplinas, contenidos y prácticas de enseñanza y aprendizajes consideradas valiosas o socialmente relevantes. Por ello se encuentran reguladas en distinto grado por el Estado.
3. “Enseñanza que se da o que se adquiere”.  
Esta acepción resulta lo suficientemente amplia como para incluir otro tipo de prácticas e instituciones distintas a la escuela moderna.
5. “Método, estilo o gusto peculiar de cada maestro para enseñar”.  
Aquí se hace referencia tanto a un plano subjetivo, que hace referencia a decisiones personales como, así también, al impacto que esto tiene en los otros.
8. “En literatura y en arte, conjunto de rasgos comunes y distintivos que caracterizan las obras de un grupo, de una época o de una región”.

Esta acepción nos enfrenta a la pregunta ¿qué tienen en común todas estas prácticas transescolares?

9. “Lugar real o ideal que puede modelar y enriquecer la experiencia”.

Esta última acepción es la más alejada de los requisitos institucionales, pero es la primera en tanto *scholé* es el tiempo necesario para llegar a ser libres. Por ello para nosotras resulta muy importante en virtud de que la filosofía, desde nuestros marcos teóricos y vivencias educativas, está íntimamente relacionada con la capacidad o no de producir y tener experiencias.

Si nos remontamos al origen histórico de la escuela, esta se origina a partir de un desplazamiento, un movimiento. La Grecia aristocrática dio su lugar, luego de distintos conflictos social, a la Atenas democrática. Esta, entre otras cuestiones, produjo un cambio significativo en el modo de enseñar a los niños que aprendían saberes de manera sistemática. Ya estos no recibían lecciones en sus casas particulares, pues aumentó la cantidad de alumnos y, por ello se tuvieron que desplazar a la casa del maestro.

A su vez este movimiento de traslado se acompaña de otro, nodal para esta forma de educación: es un esfuerzo, en tanto la *scholé* es la libertad para ser libre, en oposición a las expresiones del trabajo (*tripalium*, tormento; *labor*, desliz), como condición de posibilidad para los estudios liberales. Estos son los que hacen libre al hombre y, tal como lo indica su etimología de *studium*, implican un esfuerzo.

Esta forma de concebir la escuela como movimiento nos permite aunar el concepto con el prefijo *trans*, en tanto que este no solo significa “estar más allá”, sino dar cuenta de ese movimiento que atraviesa todas las prácticas transescolares. De allí que la filosofía transecolar abarca dos aspectos: uno es de carácter subjetivo y otro intersubjetivo.

El primero, tiene que ver con quien realiza este desplazamiento. Para que ello ocurra, cada docente deberá tomar decisiones filosóficas, cuestionamientos en relación a la propia disciplina. Según Alejandro Cerletti, quien pretende enseñar filosofía, previamente deberá interrogarse qué es para sí mismo la filosofía, cuál es su propia concepción, ya que de ello dependerá la modalidad que adopte para su enseñanza. “En cualquier *situación* de enseñanza de filosofía, lo que emerge siempre, se quiera hacer evidente o no, es la concepción de filosofía de quien asume la función de enseñar” (Cerletti, 2009: 83). A esta acepción de *schola*, subyace el vínculo entre el compromiso filosófico y el pedagógico-didáctico.

El otro aspecto es de carácter intersubjetivo y remite al sentido de transformación, de cambio del prefijo *trans* relacionado con los lazos societales. La filosofía transecolar puede pensarse como aquella que habilita prácticas filosóficas que permitirían transformar la escuela o que nos devolverían una mirada diferente de las instituciones educativas. Si la filosofía academicista fuera como una fuente cuyas aguas no se renuevan ni cambian, no reconoce contextos ni interlocutores, solo se interesa por sí misma, la filosofía transecolar se distinguiría de ella, precisamente, por la práctica del filosofar asimilando contextos y dialogo con diverso tipo de interlocutores, sin ser la misma en cada contexto. Sin embargo, algunas de estas prácticas transecolares no están centradas en el aspecto crítico político ni en la educación institucionalizada, aunque todas salen de los contextos instituidos por el canon.

Si bien esta noción de la transecolaridad como atributo de la filosofía es una idea en curso, que debemos seguir pensando y refinando, la misma nos lleva al desafío, pues nosotras estamos en la educación institucionalizada: el desafío de no invalidar o desmerecer, sin más, prácticas que son ajenas a ella. Ello es posible si se tiene una mirada crítica de las instituciones, en tanto estas son reguladas por marcos macropolíticos que establecen qué es la filosofía y cómo y quiénes la hacen. Para ello volvemos a la idea de *scholé*: ¿De qué nos libera la filosofía transecolar? Del canon como ataduras y, así, permite generar nuevos contactos, tejer nuevas redes donde otros saberes, tanto disciplinares como sociales permiten nuevas posibilidades de articular teoría, práctica y experiencia.

## Bibliografía

- Agudo, S. *et al.* (2006). “Proyecto de Extensión Universitaria Filosofía con niñas, niños y adolescentes: hacia la configuración de prácticas de articulación en el espacio público educativo”, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Mimeo.
- Borges, J. (1989). “El golem”, en: *Obras completa*, Tomo II, Buenos Aires, Emecé, p. 263.
- Castello, L. y Mársico, C. (1995). *Diccionario etimológico de términos usuales en la práctica docente*, Buenos Aires, Altamira.
- Ceppas, F. (2005). “Sobre las prácticas extra-académicas”, *Novedades Educativas*, año 17, n.º 169, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Cerletti, A. (2009). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Buenos Aires, Del estante editorial.
- De La Fuente, L. y Morales, L. (2015). “La experiencia de la lectura como forma de repensar las relaciones entre la investigación y la extensión universitaria”, *Actas V Jornadas de Investigación en Humanidades*, vol. 2, Bahía Blanca, Hemisferio derecho.
- Hadot, I. (2005). *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique. Contribution à l'histoire de l'éducation et de la culture dans l'Antiquité*, Paris, Vrin.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales*, Madrid, Ediciones Siruela.
- Marrou, H. (1975). *Historia de la educación en la antigüedad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Morales, L. y Rodríguez, L. (2011). “La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los 90. Un análisis desde la filosofía filosofante”, ponencia presentada en *las XVII Jornadas sobre enseñanza de la Filosofía, Coloquio internacional*, Universidad de Buenos Aires.
- Real Academia Española (2014) *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Santiago, G. (2006). *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*, Buenos Aires, Paidós.
- Sirvent, M. T. *et al.* (2006.) “Revisión del concepto de Educación No Formal”, *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ulloa, S. (2012). *Teoría queer y formación docente en la provincia de Buenos Aires*, Tesis de grado en Filosofía, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur. Mimeo.