



Título del artículo / Título do artigo: Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray

Autor(es): David Vargas Alfonso

Año de publicación / Ano de publicação: 2019

DOI: 10.63314/OGTL5286

Citación / Citação

Vargas Alfonso, D. (2019). Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 6(12), 223-240.

<https://doi.org/10.63314/OGTL5286>



ALFE

**Asociación Latinoamericana
de Filosofía de la Educación, AC**



Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray

David Vargas Alfonso

Pedagogo Biblioteca Compensar

profesordavidvargas@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-9971-8607>

Magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, especialista en Educación Bilingüe de la Institución Universitaria Colombo Americana, y Teólogo de Unicervantes. En sus diez años como docente escolar ha publicado artículos de investigación sobre interdisciplinariedad entre ciencias humanas y habilidades del pensamiento crítico. Actualmente investiga sobre enseñanza de la filosofía y filosofía de la educación.

Resumen - Resumo - Abstract

La pluralidad de problemas que aborda la filosofía imposibilita que sus métodos se unifiquen en un sistema que permita considerar la disciplina como una ciencia, y la definen como un saber versátil. Esta dificultad se replica en su enseñanza, cuya epistemología en construcción es igualmente conflictiva. Entre tanto, autores como Michel Onfray prometen una revolución disciplinar a través de sus textos. La presente investigación documental pondera si sus textos pedagógicos como el *Antimanual de Filosofía*, la *Contrahistoria de*

A variedade de problemas que aborda a filosofia, impossibilita que seus métodos sejam unificados em um sistema que permita considerar essa disciplina como uma ciência e a definam como um saber versátil. Tal dificuldade é replicada em seu ensino, cuja epistemologia em construção é igualmente conflictiva. Entretanto, autores como Michel Onfray, prometem uma revolução disciplinar mediante seus textos. A presente investigação documental pondera se seus textos pedagógicos como o *Antimanual de Filosofia*, a *Contra-história da Filosofia*

Philosophy is defined as a versatile knowledge due to the fact that it approaches to multiple problems, but its methods are not unified by a science system. Meanwhile, authors as Michel Onfray promises a disciplinary revolution through his texts. This documentary research intends to weigh whether his pedagogical texts like *Antimanual Philosophy*, *Counter-history of Philosophy* and the *Philosophical Community*, would be a basis for building a new epistemological paradigm. Then, this paper analyzes paradigms of philosophy education and

la Filosofía y la Comunidad Filosófica, sirven de fundamento para la construcción de un nuevo paradigma epistemológico. Para ello, el presente artículo analiza los paradigmas de la enseñanza de la filosofía y el modo como el paradigma onfrayano podría superarlos. Empero, el autor vislumbra un panorama con mayor rigurosidad que la que ofrece, pues luego de sus críticas frente a las propuestas vigentes, asegura en sus argumentos la neutralidad absoluta y el método infalible, conceptos incompatibles en el progreso del conocimiento. Así, la crítica de Onfray a la pedagogía vigente y las debilidades de sus fundamentos se constituyen en orientaciones fundantes para futuras epistemologías de la filosofía de la educación.

e a Comunidade Filosófica, servem de fundamento para a construção de um novo paradigma epistemológico. Para isso, o presente artigo analisa os paradigmas do ensino da filosofia e o modo como o paradigma onfrayano poderia superá-los. Contudo, o autor vislumbra um panorama com maior rigor que a que oferece, pois, logo de suas críticas ante às propostas vigentes, garante em seus argumentos a absoluta neutralidade e o método infalível, conceitos incompatíveis no progresso do conhecimento. Portanto, a crítica de Onfray à pedagogia vigente e as fragilidades de seus fundamentos, constituem-se em orientação fundantes às futuras epistemologias da filosofia da educação.

whether Onfray's paradigm will overcome them. However, the author perceives a bigger outlook than his rigor, because he ensures the absolute neutrality and the infallible method, incompatible terms with the progress of knowledge, after his critics about the present proposals. Therefore, his critics to the present pedagogy and his weak arguments are founding orientations to future epistemologies of philosophy education.

Palabras Clave: epistemología de la educación, enseñanza de la filosofía, filosofía de la educación, paradigma educativo, Michel Onfray

Palavras-chave: epistemologia da educação, ensino de filosofia, filosofia da educação, paradigma educacional, Michel Onfray

Keywords: pedagogical epistemology, philosophy education, educational philosophy, educational paradigm, Michel Onfray

Recibido: 22/11/2019

Aceptado: 26/12/2019

Para citar este artículo:

Vargas Alfonso, D. (2019). Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 6(12). 223-240.

Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray

Enseñar filosofía supone enfrentar el conflicto que subyace tras la definición de la disciplina como conocimiento para aprender o estilo de vida por experimentar. En esta línea, el presente texto expondrá algunos de los fundamentos más recientes, a partir del concepto científico de paradigma. Desde él se reflexionará sobre los problemas epistemológicos propios de la enseñanza de la filosofía evidenciados en la propuesta controversial de Michel Onfray, signo del conflicto entre enseñanza y educación libertaria.

Dicha reflexión es importante porque las propuestas vigentes de aprendizaje filosófico ignoran este conflicto fundamental. Por ejemplo, las Orientaciones pedagógicas para la filosofía del Ministerio de Educación en Colombia (2010) o La filosofía, una escuela de libertad de la UNESCO (2011) presentan una reivindicación de estructuras pedagógicas convencionales o sugerencias metodológicas sin la suficiente profundidad reflexiva.

En consecuencia, las propuestas pedagógicas que se derivan de estos documentos ofrecen contenidos propios de la tradición, pero, en ausencia de una perspectiva filosófica de análisis, contextualización e indagación. Así, surge un conocimiento manipulable (UNESCO, 2011, 53) que no es equiparable a la acción de filosofar.

Precisamente, esta es la crítica de Michel Onfray, quien dice ofrecer una manera distinta de filosofar. ¿Es posible o no construir una propuesta curricular sólida a partir de la epistemología propuesta por el autor? Para hacer posible este análisis es necesario aclarar que las características, el método y la delimitación del conocimiento que tienen una amplia trayectoria en la filosofía de la ciencia, son recientes en la educación de la filosofía. Por lo que, estos conceptos se adaptarán de una rama filosófica a otra. Ahora bien, durante este proceso se comprende que la racionalidad filosófica considera válidas las teorías criticables y no falseables como en la ciencia (Antíseri, 2011, 102-111; Gómez, 2006, 37).

1. La enseñanza de la filosofía y sus paradigmas

A manera de ejemplo fundante de esta transición está el concepto de paradigma. Esta urdimbre teórico-práctica propia de un determinado contexto espacio-temporal fue definida en 1962 por el filósofo norteamericano Thomas Kuhn en su *Estructura de las revoluciones científicas* (Kuhn, 1971, 13). Un vocablo propio de la filosofía de la ciencia que pasó a formar parte del lenguaje común para referirse al conjunto de teorías que sirven como núcleo de referencia a un conocimiento específico (RAE, 2017, Paradigma).

También estudiosos de la filosofía afirman que el progreso de esta disciplina es posible comprenderlo en paradigmas. De manera que, aunque la filosofía no es falseable, si es criticable y eso hace que existan genuinos problemas filosóficos explorados a lo largo de la historia (Popper, 2005, 140-142). En lo que respecta a su enseñabilidad, el filósofo francés Michel Tozzi, propone cuatro paradigmas: el doctrinal, el histórico, el problemático y el práxico (Tozzi, 2007, 207; UNESCO, 2007, 134).

Las definiciones que asigna aquel didacta de la filosofía a cada núcleo de referencia son útiles para reflexionar sobre dos problemas epistemológicos fundamentales ¿Qué es lo propiamente enseñable de la filosofía? Y ¿existe o no una dependencia entre filosofar y la filosofía que se aprende? (Ramírez, 2008, 77). A continuación, la propuesta de cada paradigma:

1.1. El paradigma doctrinal

Enseñar filosofía desde este modelo es depender de la autoridad que decreta el contenido y la forma para garantizar su poder a través de la educación (Gómez, 2015, 142; Juliao 2015, 164). Frente al lente de la obediencia, se considera correcta la falacia de la filosofía «normal», como conocimiento estático en vez de sólido, sin percibir que está siendo dogmatizada (Gómez, 2006, 16). En consecuencia, todo concepto debe ser aprobado bajo un nihil obstat, por lo que, es común que cada régimen exija el uso de manuales propios.

Así, al servicio del libro se encuentra el docente como funcionario, quien posiblemente ha sido instruido estrictamente sobre los puntos principales en los que debe hacer hincapié (Onfray, 2008a, 45, Zuleta, 2010, 52, Pineda, 2017, 20-26). En efecto, la meta de la clase bajo esta comprensión es el examen oficial. Documento que evidencia la transmisión correcta de las tradiciones

y enseñanzas fundamentales, y debe estar alineado con el manual como un solo instrumento.

Ahora bien, el presente paradigma podría considerarse como perteneciente a contextos lejanos. Sin embargo, aún existen en el siglo XXI, y en entornos latinoamericanos, espacios pedagógicos que están obligados a obedecer a fuerzas superiores. Precisamente, por su dependencia esta pedagogía y filosofía serviles son a-pedagógicas y a-filosóficas (Onfray, 2008a, 80) ya que no existe en ellas un elemento crítico. Entonces, puede haber una coherencia entre lo que se enseña y la práctica de la filosofía servil, que es insuficiente para construir un pensamiento filosófico maduro.

Así, en la clase puede existir argumentación, sin embargo, no corresponde a una construcción de quienes se encuentran en el aula. Sólo se estudian las preguntas que figuren en el orden designado, en lenguaje complejo y sin prestar atención al interés de los estudiantes (Onfray, 2005, 20; Onfray, 2008a, 84). Empero, la esencia de la filosofía, que es la indagación, pierde todo su valor oculta entre «verdades». El conocimiento está limitado a aquello que se encuentre a la sombra de la autoridad. Por lo tanto, cualquier sujeto en este paradigma se inclina al servicio del psicopoder, es decir, toda acción que se origina en la psiquis debe ser controlada por un régimen superior (Chul-Han, 2014, 78-81). De este modo, la asignatura que puede promover espíritus rebeldes (Onfray, 2014, 39-53, 69-78; 145-156) no tiene los requisitos para hacerlo pues debe asumir un juicio similar del régimen que depende.

1.2. El paradigma histórico

Entonces, surge un nuevo paradigma, originario de la pedagógica italiana fundamentado en el estudio de la tradición escrita y la evolución histórica de la disciplina (Gómez, 2015, 142; Posada, 2011, 12-15; UNESCO, 2011, 68-69), buscando en la investigación de los hechos pasados un conocimiento objetivo. No obstante, esta pesquisa también puede estar al servicio de poderes, aún creyendo que su propuesta es neutral. Como el caso de San Agustín en la Ciudad de Dios (Agustín de Hipona, [427] 2007, I, 1-36) o Hegel en sus Lecciones de historia de la filosofía (Hegel, [1816] 1995, 3-4), según la consideración de Onfray. Ambos autores realizaron sus narraciones al servicio de instituciones, calificando a la filosofía como culmen de hechos pasados (Onfray, 2007, 20-21). Lastimosamente, aún existen manuales que siguiendo su ejemplo, parten de la premisa insostenible que el pensamiento

universal se realizó exclusivamente en Occidente, en un continente y sólo por varones idealistas (Gómez, 2006, 65; Onfray, 2008a, 63). Luego, lo que es anterior a ellos es entendido como una prefiguración y lo que se le opone como algo irrelevante históricamente.

Empero, el adoctrinamiento no es el único adversario que debilita este paradigma. Puesto que, para analizar un acontecimiento pasado es necesario asumir la misma distancia que al observar un cadáver. Intervalo que se origina en las Lecciones de Hegel sobre sus antecesores (Hegel, [1816], 1995, 43-44), cuando la filosofía se hizo simultáneamente objeto histórico y funerario. A partir de él, la historia de la filosofía se convirtió en un museo por visitar ajeno a los problemas contemporáneos.

Como respuesta, la secuenciación temática de escuelas filosóficas es desproporcionada. Así, se impide la comprensión objetiva de la historia como inspiración y se reduce a un propósito predeterminado y abstracto. Luego, el acontecimiento es reemplazado por la narración de aquellos filósofos triunfantes en cada contexto histórico (Onfray, 2007, 17-18, Onfray, 2008b, 75).

De otro modo, una buena historia de la filosofía utilizará el pasado como herramienta para construir interdisciplinariamente el pensamiento presente (UNESCO, 2007, 134) Por un lado, una comprensión filosófica de la historia, al plantear la pertinencia de múltiples interpretaciones sobre el pasado y su reconstrucción; y una comprensión histórica de la filosofía, al proponer múltiples historias considerando las continuidades y discontinuidades de los problemas filosóficos en el tiempo (Benítez, 2000, 30-35).

1.3. El paradigma problematizante

Entre tanto, emerge una propuesta alterna a la historia como puente posible entre la enseñanza y el oficio de filosofar. Es decir, volver a las habilidades propias de la disciplina, recuperar la actitud que surge a partir de la capacidad de asombro y la perspectiva crítica sobre cualquier tema (Posada, 2011, 12-14). Aquellas habilidades humanas anteriores al diseño de las preguntas por parte de los primeros filósofos griegos, chinos e hindúes (Juliao, 2014, 16).

El paradigma de los problemas anhela la distancia fundamental ante aquello que se contempla (Collin, 2012, 7-29). Es una propuesta coherente con la perspectiva de Kuhn al considerar que lo enseñable es la resolución de pro-

blemas de la disciplina normal (Kuhn, 1971, 218; Ramírez, 2008, 81). Así, la metodología puede vincular, junto a la tradición, los ejercicios investigativos que aparecen en las revistas indexadas (Ramírez, 2008, 82; Vargas, 2011, 37) y que posibilitan la indagación, el diálogo, y la refutación. Por lo tanto, el texto filosófico es sólo el punto de partida en la construcción del pensamiento (Benítez, 2000, 30); el docente es un facilitador de los puntos de base y quien propicia la discusión, el lenguaje y los textos; y el estudiante es el protagonista a través de sus preguntas y reflexiones autónomas.

El paradigma problematizador, de ascendencia franco-americana (Gómez, 2015, 1421-43) recupera la acción como eje principal de la enseñanza. Sin embargo, puede descuidar la cultura filosófica que los anteriores referentes exaltaban (Benítez, 2000, 30). No obstante, el modelo de problemas recupera el método que ayuda a resolver los conflictos particulares dentro del paradigma, lo que equivale al “oficio de la filosofía normal”, parafraseando a Kuhn (1971, 53). Sin embargo, toda adaptación entre ramas disciplinarias es insuficiente pues la “normalidad científica” no refleja la naturaleza cambiante del problema filosófico, en cuanto crítico y generador de nuevos interrogantes, pues considera este aspecto intransmisible (Kuhn 1971, 299; Ramírez, 2008, 83).

1.4. El paradigma praxeológico

Por el contrario, quienes respaldan la transmisibilidad del progreso disciplinar vinculan la filosofía y las decisiones éticas para configurar un nuevo paradigma. En él, son fundamentales las preguntas existenciales de los jóvenes estudiantes (Tozzi, 2007, 208). Esta perspectiva concuerda con la visión científica de Feyerabend, filósofo austriaco que considera a sus antecesores pedagogos como demasiado simplistas pues se centran en el análisis metódico de “hechos desnudos”. Contrario a ellos, es necesario reflexionar sobre la cotidianidad y los dilemas que los contextualizan (Feyerabend, 1986, 3).

De este modo, surge el modelo praxeológico, de origen belga. Una propuesta ética “sin referentes confesionales” (Gómez, 2015, 143), que permite “clarificar los valores y su jerarquía” (Juliao, 2015, 166). Por lo tanto, el fundamento nuclear de la enseñanza es su utilidad: Se estudia filosofía para tener criterio y discernir conflictos a través de estudios de caso y dilemas morales. Entonces, el docente será el encargado de determinar los niveles de dificultad de cada metodología, definir los criterios axiológicos de la clase, y exigir una funda-

mentación teórica de los argumentos. Mientras que, el estudiante asumirá el rol de protagonista entre situaciones activas de aprendizaje (Tozzi, 2007, 209).

No obstante, la disciplina aún sufre de reduccionismos en este paradigma, puesto que, al limitarse la disciplina a su carácter ético pierde la diversidad e historicidad de su cultura, y permanece vulnerable a la manipulación doctrinal. Aún, se puede convertir en la justificación de “meta-narraciones que provienen de un grupo particular y que se promocionan como explicaciones universales de la realidad, la verdad y los valores” (Gutek, 2009, 138).

Del mismo modo, los dilemas praxeológicos pueden tender hacia elucubraciones abstractas de casos muy específicos, sin considerar los conflictos cotidianos, ni las discusiones que las demás propuestas también ignoraron, generando una distancia entre la filosofía que se enseña y el oficio crítico del filósofo.

2. La revolución meta-filosófica

Al respecto, la propuesta posmoderna es una luz para dicha tarea por su relación con el conocimiento. (Mélích, 2008, 35). A la luz de ella, se ofrecen nuevas formas de aprender a filosofar que evidencian la necesidad de reflexionar sobre la epistemología de la enseñanza filosófica (Pineda, 2017, 30; Tozzi, 2007, 211-214; Ulises, 2009, 24).

En este marco, Onfray afirma que la historia disciplinar debería escribirse siempre en plural (Onfray, 2007, 19-20; Onfray, 2008a, 76). Y así lo hace la Contrahistoria de la filosofía, (2007 - 2013) deconstruida en anécdotas y detalles corporales (Onfray, 2005, 314-315; Onfray, 2007, 19; Onfray, 2008a, 66; Onfray, 2011, 25; Onfray, 2014, 25-65) No es «la» versión de la historia, sino una lectura “alternativa que ayuda a contrabalancear los excesos” (Gómez, 2006, 66; Popper, 2012, xviii).

En esta misma línea, no curricular, el Antimanual de filosofía (Onfray, 2005, 9-14) cuestiona el uso del lenguaje complejo, la discusión de temas demasiado especializados y la reflexión de preguntas abstractas durante la Educación Media (Onfray, 2005, 19-20). La obra motiva, siguiendo a Sócrates, vivir la filosofía a través de una lectura crítica de la sociedad y de uno mismo (Onfray, 2005, 313-314; Popper, 2001, 1-6; Rodríguez, 2012, 178-179).

Ambas obras de la enseñanza de la filosofía, son ofertas de una revolución epistemológica que sugiere un conocimiento dinámico. y cuestiona la estandarización eurocéntrica que promueve el poder (Guttek, 2009, 142-144; Onfray, 2007, 20). Para ello imitan las Vidas de Diógenes Laercio: su erudición, no-orden, agilidad, persuasión, síntesis y humor (Rodríguez, 2012, 180-185) logrando hacer una filosofía accesible. Empero, señalan una meta epistemológica que alcanzan parcialmente al ignorar autores de otros continentes, y reconocer únicamente a quienes son afines con el autor. A continuación la posible conceptualización de un paradigma onfrayiano, su aplicabilidad y sus limitaciones.

2.1. Un paradigma vitalista

Ya se ha señalado que el desarrollo de habilidades filosóficas propuestos por el autor en sus textos implica considerar la construcción de un referente pedagógico. Sobre todo si, el estudiante de filosofía quiere resolver en el fondo sus preguntas más existenciales y quiere considerar la cotidianidad como respuesta (Arnaiz, 2007, 9; Collin, 2012, 22; Santos, 2008, 146) en pro de su conversión filosófica (Collin, 2012, 9; Ulises, 2009,32). Esta contraposición onfrayiana, similar a las teorías de Feyerabend pretende que la filosofía pueda transmitir la multiplicidad de métodos filosóficos y la desconfianza ante la historia canónica. En efecto, ambos autores consideran que la proliferación de teorías es fundamental para el conocimiento objetivo de la ciencia o la filosofía, y enriquecen la rigurosidad epistemológica (Feyerabend, 1986, 29-30; Onfray, 2007, 19-20).

Tal oposición es entendible porque Onfray considera que la diversidad interna de la disciplina ha sido la forma de afirmar su vida ante circunstancias de muerte, construirse a sí mismo y guiar a quien lo lee (Onfray, 2008b, 49-67). Entonces, se puede comprender el anhelo foucaultiano del autor por recuperar la base socrática del cuidado de sí como filosofar (Foucault, 2002, 22; Onfray, 2005, 22-23).

Si es así, puede servir para detonar hápax existenciales, concepto onfrayiano que abarca una conversión filosófica a partir de la inspiración, el dolor o la escritura (Márquez, 2010, 5; Onfray, 2008a, 39; Posada, 2011, 22). En consecuencia, los referentes culturales de la filosofía han de ser el instrumento para construir la historia personal (Guttek, 2009, 153). Y el profesor puede ofrecer al estudiante la oportunidad de escoger la opción que esté acorde a

su madurez existencial para asumir compromisos (Marcel, 1971,78; Onfray, 2007, 23; Onfray, 2008b, 59).

Esta es la forma en la que el autor anhela recuperar la conversión filosófica de la antigüedad, Φρόνησις. Promoviendo el gusto por las escuelas antiguas y rompiendo la obligación del sistema escolar en búsqueda de una inteligencia existencial (Domeneghetti y Ramos, 2017, 59), haciendo la existencia consecuente con la reflexión (Onfray, 2008a, 38; Ramírez, 2008, 89).

2.2. Un referente del paradigma

Esa nostalgia griega fue el motivo por el cual Onfray renunció a la escuela tradicional, y se convirtió en pionero de un modelo educativo contemporáneo, junto a otros colegas, a través de la fundación de las Universidades Populares en Caen y Argentan, Francia (Dartigues, 2012,123). Su propuesta está sintetizada en el texto la Comunidad filosófica. Manifiesto arquitectónico para la Universidad Popular (Onfray, 2008a, 22). En ella, anhela garantizar siempre que la alianza sea sinalagmática y sin certificados ni estándares (Márquez, 2010, 7; Onfray, 2008a, 24-27; Onfray, 2018, 67). Se desarrolla en diversos lugares culturales donde los académicos discuten sobre Economía, Jazz, Pedagogía, Ideas Políticas, Mujeres y Sociedad, entre otros. Y se sostiene por la venta de libros de Onfray y las donaciones voluntarias (Université Populaire de Caen, 2018).

Esta institución paradójica advierte de los anquilosamientos que pueden condenar a la filosofía a su alienación (Onfray, 2008a, 27-28; Poulouin, 2011, 2). En contraposición, persigue el concepto relacional del filósofo, aquel que se refleja “en signos aparentemente anecdóticos, pero también en su manera de mantener una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo” (Onfray, 2004, 30; Onfray, 2008a, 41).

En esta perspectiva, la filosofía es el ideal por fomentar acciones que transformen la sociedad, y otorgar cultura a quien está privado de ella (Onfray, 2018, 67). Una herramienta que acompaña la vida (Onfray, 2008a, 69). Un trabajo individual que exige conservar el rigor de las universidades y la popularidad de los youtuberos (Onfray, 2004, 30-31; Onfray, 2008a, 91-141). Una orientación a múltiples caminos que otros han recorrido y a su vez conquistar nuevos terrenos, todo con el fin de asumir el reto inalienable de integrar la reflexión y la vida, de construir las propias contrahistorias, manifiestos y antimanuales.

Consecuentemente, la educación de la filosofía puede ser un ejercicio de investigación interdisciplinar vinculado con las preguntas más existenciales de los estudiantes, donde la cultura del pensamiento sea paso previo a la acción que sucede cuando se debate con ellas y existe una transformación mutua (Onfray, 2008a, 118-121; Université Populaire de Caen, 2018).

A su vez, el rol del profesor en este paradigma se orienta a conservar la curiosidad de aquel que acompaña, señalar las rutas posibles (Cuartas, 2011; 133; Onfray, 2008a, 123-126) y saber hacerse a un lado para que el estudiante pueda entablar conversaciones directas con los filósofos y desarrollar su potencia crítica y creativa (Domeneghetti y Ramos, 2017, 60-67; Onfray, 2008a, 132-134). Expresado en otras palabras, la tarea fundamental de la Universidad Popular, y que debe adaptarse para oxigenar la educación filosófica a todo nivel, es “emancipar individuos mediante la construcción de sí mismos con la ayuda de un saber gratuitamente dispensado” (Onfray, 2008a, 143).

En definitiva, la Universidad Popular es un ejercicio libre y libertario. Libre en cuanto que se asiste a ella desinteresadamente, según el nivel de tiempo y profundidad que se desee (Onfray, 2004, 30). Libertario, en cuanto que el propósito es obtener un trabajo sobre sí mismo a la luz de la filosofía (Cuartas, 2011, 136).

2.3. Crítica a la Universidad Popular

No obstante, es necesario escuchar las críticas que se oponen a lo expuesto en su forma y contenido. Así, frente al modo en que se ofrecen los espacios académicos Onfray señala que la dinámica de los encuentros en la Universidad Popular, presenta en su primera parte la exposición de un especialista y en la segunda la discusión que surge a partir de las preguntas combinando el rigor académico y la participación popular (Onfray, 2004, 31; Onfray, 2008a, 150; Université Populaire de Caen, 2018).

Empero, didactas como Tozzi consideran que en estos espacios los asistentes no desarrollan plenamente las habilidades filosóficas porque la ponencia conserva una estructura pedagógica pasiva y con menores posibilidades de participación que un taller filosófico (Tozzi, 2006, 1-7). Onfray, replicaría que, estas sesiones son introductorias a un ejercicio personal de indagación y confrontación (Onfray, 2004, 31), y, aunque se brinden elementos teórico-prácticos que facilitan su acción, no hay práctica pedagógica que abarque

por completo los sentidos crítico y creativo (Dartigues, 2012, 130; Ramírez, 2008, 92,).

Por otra parte, es importante considerar el rol pedagógico de los académicos de la Universidad Popular como “intermediarios” (Gómez, 2006, 64). Fuente secundaria del conocimiento, de la cual, también es necesario desconfiar, por ser falible y subjetiva (Gómez, 2006, 82-91; Popper, 2001, 1-6). Ya que esta labor no la ofrece la Universidad Popular, in absentia, es un requisito personal para cada asistente y ponente de la misma (Dartigues, 2012, 127).

En consecuencia, la Universidad Popular puede considerar que junto al hacer accesible el conocimiento, tiene la posibilidad de un ejercicio de autoevaluación, que en palabras de Popper: evidencie “el conocimiento de la ignorancia” (Popper, 2001, 1-6). Es decir, detectar sus errores, analizarlos y establecer la razón que lleve a cometerlos como parte de su proceso (Cuartas, 2011, 130-131; Gómez, 2006, 28). Entonces, será un instituto pedagógico y filosófico con la evaluación y la crisis como ejes fundamentales, sin ignorar el prejuicio del punto ciego que considera una neutralidad absoluta en la que no hay sesgos (Van de Lagemaat, 2015, 216).

Del mismo modo, es fundamental que la universidad popular analice el papel político que ocupan sus docentes. Ya que, aunque se califica de popular por el público que puede acceder a ella, no obstante, son los que provienen de las universidades tradicionales, los que la sostienen y determinan el modo como se estructuran las sesiones. Especialmente cuando, esta distancia jerárquica reflejada en lenguajes y objetivos diferentes, entre obreros e intelectuales, fue la que condujo al cierre de las primeras universidades populares en el siglo XIX. Consecuentemente, no debe existir incongruencia entre el contenido emancipador que ofrece y el método que se utiliza para ello (Dartigues, 2012, 123-126).

En definitiva, gracias a este proyecto que cuenta con menos de veinte años, es posible afirmar que, la mirada de Michel Onfray debate la visión moderna de la enseñanza filosófica (Onfray, 2007, 20-21). Con todo, su oferta dista de la práctica pedagógica que promete, pues no es plenamente plural y anárquica epistemológicamente porque no se ha hecho consciente de la limitación que implica su interpretación (Cuartas, 2011, 130-131) ni de su dependencia y tradicionalidad como modelo “universitario”.

Conclusiones

Caracterizar el contenido de la enseñanza de la filosofía es una tarea epistemológica pendiente. Los diferentes paradigmas didácticos son insuficientes para reflejar la especificidad del filosofar, y la dependencia entre la enseñanza y la práctica filosófica porque carecen de múltiples historias de la filosofía y de la oferta de las últimas investigaciones en el área.

En respuesta Michel Onfray presenta sus textos *Antimanual de filosofía*, *Contrahistoria de la filosofía* y *la Comunidad filosófica*. Ellos dicen ser camino alternativo a las comprensiones “verdaderas”. Sus líneas prometen la filosofía que otro tipo de academia no ha logrado alcanzar, mientras que, combaten la tergiversación y el autismo. No obstante, el fundamento epistemológico de estos textos que, promete la reestructuración simultánea del individuo y la disciplina, cae en la trampa que busca evitar. En efecto, da la espalda al prejuicio del punto ciego, e implícitamente, considera una neutralidad absoluta que le impide evaluarse a sí mismo e identificar sus limitaciones. En su antagonismo permanece ausente el pensamiento no-europeo, la autocrítica y la sugerencia de seguir otros modelos diferentes al propio, pautas que pueden consolidar la objetividad de su postura.

Aun así, el mérito de estas iniciativas radica en que se constituyen en indicadores de un camino inexplorado hacia el aprendizaje multicultural. Por eso, la filosofía que sueña Onfray lo supera porque es una empresa ambiciosa que requiere de múltiples puntos de vista. En este sentido, las obras pedagógicas del autor deberían incluir artículos indeterminados, y reconocer que, su postura ante los problemas filosóficos, la historia y la educación, es una de múltiples alternativas. Entonces, podrá ser comprendido como parte fundante del pensamiento diverso que tiene como objetivo la educación filosófica y que va más allá de la defensa radical del materialismo, el hedonismo y la popularidad, al no admitir ni siquiera estas posturas como dogmáticas.

En definitiva, la construcción epistemológica requiere de fuentes académicas para construir una filosofía dinámica e interdisciplinar, que recobre la indagación como su núcleo, incluso en su enseñanza. Y, en consecuencia, permita a estudiantes y maestros, cuestionarse a sí mismos y construir autónomamente un estilo de vida desde estas características. Esta tarea es importante porque reivindica las filosofías como ejercicios contextualizados y progresivos de autoconocimiento y desarrollo humano integral, mientras que posibilita, una ciudadanía fundamentada en el perspectivismo y la empatía

de individuos dispares.

Referencias Bibliográficas

Agustín de Hipona ([427] 2007). *La ciudad de Dios*. Sáez, R. (Trad.). Madrid: Gredos

Antiseri, D. (2011). La lógica en la didáctica de la filosofía. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía*, 1 (101-126). Bogotá: San Pablo.

Arnaiz, G. (2007). Relevancia de las aportaciones de Pierre Hadot y Michel Onfray para la filosofía práctica. *A parte rei*, 52 (9). Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/arnaiz52.pdf>

Benítez, L. (2000). Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos. En Obiols, G., y Rabossi, E. (Comp.). *La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de la Filosofía* (29-44). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Chul-Han, B. (2014). *En el Enjambre*. Gabás, R. (Trad.). Barcelona: Herder.

Collin, C. (2012). La experiencia filosófica. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía*, 2, (7-29). Bogotá: San Pablo.

Cuartas, J. (2011). Desastres de la filosofía. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía* 1, (127-137). Bogotá: San Pablo.

Dartigues, L. (2012). L'université populaire, un nouveau lieu de transmission des savoirs. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 12. Recuperado de <http://journals.openedition.org/traces/5524> ; DOI : 10.4000/traces.5524

Domeneghetti, P., y Ramos, P. (2017). Entre a filosofia e a vida: O que é possível pensar e aprender com o projeto existencial de Michel Onfray? *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação* - RESAFE, 27, 59-68. Brasília: Universidad de Brasília.

Foucault, M. (2003). *Historia de la Sexualidad II. El uso de los placeres*. Soler, M. (Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Ribes, D. (Trad.). Madrid: Tecnos.

Gómez, A. (2006). *¿...Enseñar filosofía?* Cali: Universidad del Valle.

Gómez, M. (2015). *Enseñar Filosofía: Competencia, Disertación, Discusión, Prácticas, Didáctica, Saber*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Guttek, G. (2009). *New perspectives on Philosophy and Education*. Columbus: Pearson.

Hegel, G. ([1816] 1995). *Lecciones sobre la Historia de la Filosofía I*. Roces, W. (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Juliao, C. (2015). Una tarea praxeológica. Democratizar la filosofía. En Castañeda Vargas, J. (Editor). *La filosofía como praxis y la praxis de la filosofía* (153-170). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Solís, C. (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Marcel, G. (1971). *Filosofía para un tiempo de crisis*. García, F. (Trad.). Madrid: Ediciones Guadarrama.

Márquez, F. (2010). Aportaciones de Michel Onfray al quehacer filosófico contemporáneo. *A parte rei*, 69, mayo. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/marquez69.pdf>

Mélich, J. (2008). Filosofía y Educación en la Posmodernidad. En Hoyos, G. (ed.). *Filosofía de la Educación* (35-53). Madrid: Trotta.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Gaitán, C., López, E., Quintero, M., Salazar, W.

Onfray, M. (2004). Misères (et grandeur) de la philosophie. *Le monde diplomatique*, octubre, 30-31.

Onfray, M. (2005). *Antimanual de Filosofía. Lecciones Socráticas y Alternativas*. Ganuza, I. (Trad.). Madrid: EDAF.

Onfray, M. (2007). *Las sabidurías de la Antigüedad. Contrahistoria de la filosofía* I. Galmarini, M. (Trad.). Barcelona: Anagrama.

Onfray, M. (2008a). *La comunidad filosófica. Manifiesto por una Universidad Popular*. García, A. (Trad.). Barcelona: Gedisa.

Onfray, M. (2008b). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Freire, L. (Trad.). Barcelona: Anagrama.

Onfray, M. (2011). *Política del Rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*. Galmarini, M. (Trad.). Barcelona: Anagrama.

Onfray, M. (2014). *La escultura de sí. Por una moral estética*. Antón, I. (Trad.). Madrid: Errata Naturae.

Onfray, M. (2018). *El posanarquismo explicado a mi abuela. El principio de Gulliver*. Rodríguez, M. (Trad.) Madrid: Biblioteca Nueva.

Pineda, D. (2017). Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Universitas Philosophica*, 69, julio-diciembre, 13-51. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Popper, K. (2001). El conocimiento de la ignorancia. *Polis Revista Latinoamericana*, 1. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/8267>

Popper, K. (2005). *Unended quest. An intellectual autobiography*. Londres: Routledge.

Popper, K. (2012). *The world of Parmenides*. Oxford: Routledge.

Posada, M. (2011). La pregunta y el asombro filosóficos. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía*, 1, 11-22. Bogotá: San Pablo.

Poulouin, G. (2011). *Écrit pour la présentation de saison 10^e année*. Université Populaire de Caen. Recuperado de <http://upc.michelonfray.fr/intervenants/gerard-poulouin/archives-idees-politiques/>

Ramírez, A. (2008). Ciencia, pedagogía, y epistemología. En Hoyos, G. (Editor). *Filosofía de la Educación*, 77-97. Madrid: Trotta.

Rodríguez, J. (2012). Filosofía para no-filósofos. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía*, 2, 173-186. Bogotá: San Pablo.

Tozzi, M. (2006). L'atelier de philosophie pour adultes à l'Université populaire de Narbonne. *Diotime*, 28. Narbonne: ACIREPH. Recuperado de <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32721y-pos=143>

Tozzi, M. (2007). *Sobre la didáctica del aprendizaje en el filosofar*. Arnaiz, G. (Trad.). *Diálogo Filosófico*, 68, 207-215. Madrid: Diálogo Filosófico.

Ulises, C. (2009). ¿Es la filosofía una ciencia? *Ágora - Papeles de Filosofía*, 28 (2), 21-36. Galicia: Universidad de Santiago de Compostela.

UNESCO. (2007). *La philosophie dans le monde Niveaux préscolaire et primaire Etat des lieux, questions vives et recommandations*. Montpellier: Tozzi, M. Recuperado de http://www.philotozzi.com/documents/Tozzi_Rapport_Unesco.pdf

UNESCO. (2011). *La filosofía una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas del futuro*. UNESCO (Trad.) México: Milán.

Université Populaire de Caen (2018). Université Populaire de Caen. Recuperado de <http://upc.michelonfray.fr/>

Van de Lagemaat, R. (2015). *Theory of Knowledge for the IB Diploma*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vargas, G. (2011). Hacer-se sujeto. Una perspectiva para la enseñanza el filosofar en la educación secundaria. En Cárdenas, L. y Restrepo, C. *Didácticas de la Filosofía* 1 (37-55). Bogotá: San Pablo.

Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Hombre Nuevo Editores.