

Enseñar Filosofía Como El Mal Menor

Juan Pablo Álvarez Coronado¹

Resumen

Las diferencias que permiten bosquejar dos tipos de personalidades dedicadas a la filosofía, una, “supuestamente” más pedagógica que otra, no está exenta de una discusión anterior, que tiene que ver con la concepción misma de filosofía, y cuya data es tan antigua como esa palabra. Como quiera que se le entienda habría aparentemente una actividad realizada por el o la filósofa que puede ser vista con independencia de su enseñanza. Podríamos sostener (tanto como sospechar de) que producir reflexión filosófica y jamás transmitírsela a alguien no posee ni más ni menos densidad o intensidad reflexiva que aquella que sí es transmitida.

Descriptor: Enseñanza de la filosofía, Abelardo, mal menor, profesor, filósofo.

¿Quién defiende la filosofía?

A través de la historia occidental de la disciplina, la “filosofía *a secas*” y la “enseñanza de la filosofía” no han ido, necesariamente, de la mano. Hay quienes sostienen que dependiendo de cual sea la especificidad de la relación que se tenga con la filosofía dependerá también el tipo de perfil profesional que se adquiera. Así, un filósofo o una filósofa no sería lo mismo que un profesor o profesora de filosofía, correspondiéndole a estos últimos las preocupaciones pedagógicas y con ello esa dimensión más directa de defensa de una actividad que está cada vez más amenazada y restringida en el campo educativo. De este modo, toda defensa bajo la

¹ Doctor en Filosofía Moral y Política, Magíster en Filosofía mención Axiología y Filosofía Política y Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile. Profesor en el Instituto de Filosofía de la Universidad de Valparaíso y Coordinador de la *Comunidad de Indagación en Filosofía e Infancia en Chile, CIFICh*, de la Universidad de Chile. Correo electrónico: jpalvarez@u.uchile.cl - juan.alvarez@uv.cl

modalidad de un colectivo, de una asociación simpatizante, de un *gremio* profesional, parecería ser territorio más próximo a los profesores que a los filósofos. La indiferencia asoma entonces a la vuelta de la esquina.

Ahora bien, resulta también insuficiente que la pregunta acerca del para qué vale la pena la filosofía y/o su enseñanza sea respondida únicamente con los argumentos de quien defiende y resguarda una cuota, un lugar de costumbre, un lugar que la tradición académica o profesional le ha ofrecido, o un lugar donde encuentra solo un sustento laboral. Lo anterior puede ser importante, pero no es decisivo desde el punto de vista político. Sin ir muy lejos, aquello que significó la intervención de la dictadura cívico militar chilena en el ejercicio filosófico y la libertad de enseñanza de los profesores universitarios durante esas casi dos décadas constituye un lamentable ejemplo de tal insuficiencia. Cecilia Sánchez lo recuerda de este modo: “De suerte que al ver amenazada la libre determinación de su ejercicio, muchos académicos –salvo algunas excepciones– optaron por jugar “sobre seguro””.² En honestidad política, o de estrategia política, “jugar sobre seguro” puede ser válido e incluso urgente hacerlo en tanto resguardo de un sostén pecuniario familiar, pero en honestidad con la propia práctica filosófica puede incluso resultar contradictorio.

Una defensa más o menos coherente exige tener una idea compartida de qué es y en qué consiste aquello que se defiende. Como señala Alejandro Cerletti, esta pregunta ¿para qué “sirve” la filosofía?,

“en realidad, no se la hacen sólo aquellos que no están dedicados a la filosofía y se preguntan por su eventual “utilidad” entre otros saberes, sino que también se la hacen quienes se dedican a ella y, quizás con más razón, se la formulan aquellos que se abocan a enseñarla, o a enseñar a enseñarla. Antes de indagar sobre la “utilidad” o los “servicios” que podría prestar la filosofía, la pregunta nos lleva, una vez más, a la misma: ¿qué es la filosofía? Y la posibilidad de una respuesta, (...) nos introduce de lleno en el terreno filosófico.”³

² SÁNCHEZ, Cecilia (1992), *Una disciplina de la distancia. Institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*, Santiago, LOM Ediciones, p. 198.

³ CERLETTI, Alejandro (2008), *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Ediciones Del Zorzal, p. 41.

Comenzar preguntando por la utilidad de la filosofía y terminar preguntándose por aquello que la filosofía misma significa, es reconocer y evidenciar que hay una dimensión de incertidumbre y desacuerdo que nos exige un examen más detenido. Así entonces una dimensión constitutiva de la filosofía parece emerger ahora como problemática, como carente, como debilidad *gremial* que ha de ser profundizada, pues no será lo mismo sostener que la utilidad de la filosofía consiste en desarrollar el pensamiento crítico o el razonamiento lógico-matemático que sostener que su utilidad consiste en lograr un triunfo ideológico o la implementación de un capital político polémico frente al orden establecido. Ambas razones pueden ser acertadas, de algún modo, pero no parecen ser suficientes como puntos de inicio indiscutibles para una colectividad que aún tiene pendiente la pregunta que define su propio objeto de estudio.

Sobre el mal menor de la filosofía

Deslizadas estas precauciones generales a enfrentar desde una defensa de la enseñanza de la filosofía, queremos ahora detenernos en algunos pasajes que, en la historia de la filosofía, han contribuido a la proliferación de opiniones cuya dirección apunta hacia la dicotomía profesor(a) de filosofía y filósofo(a). Por cierto, no es necesario ir a la historia pasada sino es cuestión de mirar cómo actualmente la filosofía asume distintos caminos cuando el que la estudia decide ingresar a un Programa de Licenciatura en Filosofía o bien a un Programa de Pedagogía en Filosofía.

“La enseñanza de la filosofía como el mal menor” es un subtítulo con el cual el profesor-filósofo argentino Guillermo Obiols, parafraseando al francés Étienne Gilson, rescata, en su libro *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*⁴ algunos interesantes pasajes de filósofos que tienden a desprestigiar la enseñanza de la filosofía. Nuestra intención es revisar y complementar aquellas menciones y mostrar que, aunque estas cuestiones no son nuevas y han sido objeto de estudios importantes en nuestras latitudes⁵, pueden articular una trayectoria de lectura que bien tiene

⁴ OBIOLS, Guillermo (2008), *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires, Ediciones Del Zorzal.

⁵ Véase DE GALLO, M. F. (1983) *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria*; ARPINI DE MÁRQUEZ, A. y DUFOUR DE ORTEGA, A. (1988) *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*; RABOSSO, E. (1993) *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*, entre otros.

sentido considerar en momentos donde la enseñanza de la filosofía suele verse por algunos como disociada de su producción.

Ahora bien, las diferencias que permiten bosquejar dos tipos de personalidades dedicadas a la filosofía, una más pedagógica que otra, no está exenta de una discusión anterior, que tiene que ver con la concepción misma de filosofía, y cuya data es tan antigua como esa palabra. Como quiera que se le entienda habría aparentemente una actividad realizada por el o la filósofa que puede ser vista con independencia de su enseñanza. Podríamos sostener que producir reflexión filosófica y jamás transmitírsela a alguien no posee ni más ni menos densidad o intensidad reflexiva que aquella que sí es transmitida. Ahora bien, lo problemático resulta cuando este nudo lo transformamos en pregunta: ¿Perjudica la enseñanza a la actividad filosófica?, ¿Es la enseñanza filosófica una parte de la actividad filosófica?⁶

El primer autor citado por Obiols es el filósofo medieval Pedro Abelardo, quien escribía, con algo de humor, en su autobiográfica *Historia de mis desventuras*, las razones por las cuales la enseñanza ocupaba su tiempo: “La intolerable pobreza fue lo que en esta ocasión me impulsó al régimen escolar. Arar la tierra no podía y mendigar me avergonzaba. Así que, incapaz de trabajar con las manos, me sentí impulsado a servirme de mi lengua, volviendo al oficio que conocía.”⁷

Abelardo es considerado como un genio polémico, escandaloso por su actitud rebelde y su espíritu arrogante. La cita anterior recoge la situación que Abelardo debió vivir luego de un largo periplo de estudios filosóficos que, con frecuencia, concluían de muy mala manera pues él se rebelaba contra sus maestros e iniciaba sus propias lecciones y conseguía sus propios seguidores. Luego del escandaloso embarazo de una de sus alumnas, su amada Eloísa, Abelardo fue vengado por familiares de ella con la castración. Decidido a evitar la humillación pública por tal ajusticiamiento, se recluye en la vida religiosa monástica. Al poco tiempo comienzan nuevamente sus conflictos al interior de las Abadías y se ve forzado nuevamente a retomar sus lecciones como maestro. A pesar de las polémicas y cuestionamientos a sus enseñanzas, se le reconoce una fama como profesor que lo convierte en una de las figuras más célebres del siglo XII. En la *Historia de*

⁶ OBIOLS, *Op. Cit.*, p.72.

⁷ ABELARDO, Pedro, (1983), *Historia de mis desventuras*, Centro Editor de América Latina, p. 31.

la *Filosofía* de Julián Marías, se sintetiza el periplo intelectual de Abelardo, previo a lo que él llamaba aquella “intolerable pobreza” en la cual devino posteriormente:

“Frecuentó la escuela de Roscelino; luego, la de Guillermo de Champeaux; después fundó una escuela en Melun, y la trasladó más tarde a Corbeil. Años después vuelve a París, estudia teología con Anselmo de Laon, y enseña con éxito inmenso. Según una carta de un contemporáneo, los discípulos acudían de todos los puntos de Francia, de Flandes, de Inglaterra, de Suabia.”⁸

Sin duda se trataba de un personaje relevante de la producción filosófica y dialéctica de comienzos del siglo XII. No tuvo la relevancia doctrinal de Escoto Eriúgena o San Anselmo, pero, como bien señala Marías, “ejerció un influjo personal extraordinario en las escuelas, y tocó agudamente muchas cuestiones importantes. Su actividad preparó el apogeo de París como centro escolástico y la plenitud filosófica y teológica del siglo XIII.”⁹

Volvamos a la cita inicial y aclaremos que este régimen escolar que menciona Abelardo no hacía exclusiva alusión a la enseñanza de la filosofía, sino también a la enseñanza de la teología. Por otra parte, esta relación con las causas que desembocaron en su retorno a la enseñanza no debe creerse equivalentes a las causas del porqué, en el inicio de su carrera, decidió enseñar. Esto último, ni siquiera en su texto autobiográfico, queda expresado con claridad. Lo importante es detenernos en lo que afirma en estas nuevas circunstancias.

Lo primero es reconocer cierto tono de resignación frente a la enseñanza, pues, causalmente, esta se explica por una necesidad doble y externa al ejercicio reflexivo. Abelardo enseña *lo ya pensado*, pues es *lo ya pensado*, (o lo polémico de aquello), lo que le ha generado tanto sus problemas, seguidores, reconocimiento como también su fama. Esa es una primera exterioridad: hay algo que ha sido pensado, un estudio previo, y luego, con posterioridad, se realiza la transmisión a los otros a través de una enseñanza. La frase de Abelardo que viene a continuación, pero que no es citada por Obiols, parece apuntar en una dirección similar: “Mis alumnos me

⁸ MARÍAS, Julián (1980), *Historia de la Filosofía*, Madrid, Ediciones Revista de Occidente, p. 144.

⁹ *Ibid.*, p.145.

proporcionaban con creces lo necesario en la comida, en el vestir, en el cultivo de los campos y en el gasto de las obras, para que ningún cuidado doméstico me entorpeciera el estudio.”¹⁰

Es explícito que gracias a la enseñanza de la filosofía Abelardo obtenía los medios para solventar su vida y sus preocupaciones, pero lo que no queda claro es si la enseñanza misma formaba o no parte también de aquellas cuestiones domésticas que entorpecían su estudio. La frase citada podría interpretarse como una afirmación de que son las clases que ofrece –la enseñanza– la única cuestión doméstica que le permite tener el tiempo necesario para, despreocupándose de las demás cuestiones, poder dedicarse al estudio. Siendo así, la enseñanza de la filosofía, su transmisión, y la filosofía misma, su producción, su estudio, serían para Abelardo cuestiones separadas, externas entre sí. Habría un tiempo dedicado a la enseñanza de la filosofía y un tiempo distinto dedicado a su producción. Ahora bien, esta es sólo una posible interpretación.

La segunda cuestión importante está dada por el hecho de que dedicarse a la enseñanza de la filosofía no ocupó, en Abelardo, la primera opción, podríamos decir, en la escala de sus prioridades. Lo primero que menciona es el trabajo manual con el arado de la tierra, lo segundo es la vida de mendigo. Como no puede realizar lo primero y le da vergüenza lo segundo, recurre a lo que, paradójicamente, más a la mano tenía: su lengua y un oficio ya conocido. Es de esta manera que la enseñanza de la filosofía asoma como el mal menor en Abelardo, tanto si es considerada como lo menos indigno o vergonzoso, como si es considerada el único medio disponible para subsistir, evitar las preocupaciones domésticas y poder tener tiempo para las cosas más importantes.

El segundo autor mencionado por Obiols es del siglo XIX, Arthur Schopenhauer, quien entra de lleno en la distinción entre el filósofo y el profesor de filosofía. Leemos en *Sobre la Filosofía de la Universidad*:

“...desde siempre, muy pocos han sido los filósofos que fueran también profesores de filosofía y, proporcionalmente, todavía menos los profesores de filosofía que fueran también filósofos. Podríamos decir, en consecuencia, que, al igual que los cuerpos idioeléctricos no son conductores de la electricidad, los filósofos no son profesores de filosofía. En verdad, para el que piensa por sí

¹⁰ ABELARDO, *Ibid.*

mismo, esta tarea le estorba casi más que cualquier otra. Pues la cátedra de filosofía es en cierto modo un confesionario público, donde uno hace su profesión de fe *coram populo*. Además, en orden a la adquisición auténtica de una comprensión fundamental y profunda, es decir, en orden a llegar a ser de verdad sabio, casi no hay nada que sea más contraproducente que la obligación perpetua de parecer sabio, ese alardear de supuestos conocimientos ante unos alumnos ávidos de aprender, ese tener-a-mano respuestas para todas las preguntas imaginables.”¹¹

Esta cita puede ser analizada desde múltiples puntos de vista pues no se afirma solamente una cuestión problemática, sino una serie de ellas. Podemos mencionar respecto del símil de la no transmisión de electricidad de los cuerpos idioléctricos, que tanto la física como la química inorgánica de la propia época de Schopenhauer habían ya mostrado que no existe un cuerpo absolutamente idioeléctrico o absolutamente analéctrico,¹² que los primeros son cuerpos que oponen una resistencia al movimiento de la electricidad, la aíslan, y los segundos la facilitan, sin embargo es posible que esto se invierta, como en el caso del vidrio, que cuando está seco, macizo, frío y de longitud adecuada aísla determinadas cargas, pero cuando está encandecido no lo hace. Similarmente podríamos decir que un filósofo podría ofrecer entre sus particularidades cierta resistencia a la enseñanza, sin embargo, si las circunstancias “ambientales” se modifican, también pueden hacerlo sus particularidades.

El ejercicio de enseñar filosofía asoma en la cita de Schopenhauer como un estorbo para el filósofo, en tanto la tarea de este último es resguardar condiciones de posibilidad libre, autónomas e individuales para que la producción filosófica tenga lugar. Por otra parte reconoce en el vínculo pedagógico una dimensión nociva o contraproducente en la medida que el profesor debe aparecer ante sus alumnos como aquel que todo lo sabe y todo lo responde. Esto último, sin duda, es polémico y exige un mayor desarrollo, pues una cuestión son los modos de representarse una imagen autocomplaciente y autoexigente, que va atravesando generaciones de profesores,

¹¹ SCHOPENHAUER, Arthur (1991), *Sobre la filosofía de Universidad*, Madrid, Ediciones Tecnos, pp. 46-47.

¹² BONET y BONFILL, Francisco (1868), *Compendio de Elementos de Física y de nociones de Química Inorgánica*, Barcelona, Imprenta del Diario de Barcelona, p. 253.

como aquellos que deben responderlo todo, y otra es asumir, en honestidad política, que un buen profesor no tiene mucho que ver con el imperativo de saberlo todo.

Schopenhauer continúa describiendo la situación que, a sus ojos, padece el filósofo que debe enseñar:

“Lo peor de todo, sin embargo, es que a un hombre que se encuentre en esta situación, a cada pensamiento que surja en él, le asaltará la preocupación de si se ajusta en efecto a los intereses de su superior. Lo cual paraliza su pensar en tal medida, que hasta los mismos pensamientos no osarán surgir más. Porque le es indispensable a la verdad la atmósfera de libertad. Sobre la *exceptio quae firmat regulam* de que Kant haya sido profesor, ya aduje antes lo necesario, y sólo añadido aquí que la filosofía de Kant habría sido más grandiosa, más enérgica, pura y bella, si él no hubiese ejercido el profesorado. No obstante, de un modo muy sabio, Kant hizo todo lo posible para separar al filósofo del profesor, puesto que jamás expuso en clase su propia doctrina.”¹³

Lo peor de todo, como él mismo lo dice, es aquella suerte de dependencia intelectual y funcional que adquiere el profesor de filosofía respecto de los intereses de sus superiores, es decir, respecto del marco ideológico o institucional con el cual ha adquirido el compromiso de enseñar. El pensamiento no surge cuando no es libre, cuando está condicionado a las expectativas de los estudiantes o a las supervisiones institucionales.

La última parte de la cita, referente a Kant, sugiere un nuevo tipo de relación externa entre filósofo y profesor de filosofía, distintas de las otras dos ya mencionadas con Abelardo. Según Schopenhauer, el filósofo de Königsberg, y con él cualquier otro filósofo, no debe exponer ni comprometer su doctrina propia con la enseñanza de la filosofía. El pensamiento propio del filósofo debe permanecer ajeno a la labor de enseñar filosofía. La pregunta surge inmediatamente, ¿qué es, entonces, para Schopenhauer, lo que el profesor de filosofía debe enseñar cuando dice que enseña filosofía?, ¿debe enseñar historia de la disciplina, escogiendo algunos autores relevantes y marginando otros?, y si así fuera, ¿en esa inclusión-exclusión, acaso no quedará expuesta parte de su propia doctrina, de su propia visión?

¹³ SCHOPENHAUER, *Op. Cit.*, p. 47.

Vayamos avanzando hacia el tercer autor citado por Obiols, un francés del siglo XX, considerado uno de los más relevantes y destacados autores de la neoescolástica, de la historia de la filosofía medieval y quien, justamente, provee el título para este subcapítulo: Étienne Gilson.

En *Historia de la Filosofía y educación filosófica*,¹⁴ Gilson ofrece una revisión de la enseñanza de la filosofía y de la labor del filósofo que, con algo de tosquedad, viene a sintetizar posiciones con aquello que los dos autores ya presentados venían vislumbrando. De todos modos lo interesante es poner de manifiesto que aquello que Gilson sostiene es una forma de instalar o mantener una dicotomía que se va alojando tanto en las prácticas como en las cosmovisiones y discursos defendidos por quienes, supuestamente, han abrazado la empresa que conduce a convertirse en filósofo y quienes, supuestamente, han elegido la que conduce a ser profesor de filosofía. Leemos a Gilson:

“Para un verdadero gran filósofo, la enseñanza es una molestia o, por lo menos, un mal menor. Un puesto de profesor es, entre todas las ocupaciones, aquella que le permite ganarse la vida con el menor daño posible para una auténtica vida filosófica. Mientras enseña, quizás no esté filosofando, pero por lo menos está hablando de filosofía. Esta distracción lo aleja lo menos posible de la filosofía.

Una cosa es, por ejemplo, especular sobre las relaciones entre el ser y el devenir, y otra muy diferente es preparar veinte alumnos para el examen final del curso. Cuando Bergson enseñaba filosofía en el primer curso de la universidad, al mismo tiempo estaba escribiendo su celebrado *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*. Pero, si hubiera intentado enseñarles a sus alumnos lo que entonces le interesaba personalmente, todos habrían fracasado en los exámenes y, aunque fuera un gran filósofo, probablemente habría perdido el empleo”.¹⁵

Si nos detenemos en la parte final de la cita, reconocemos una crítica similar a la de Schopenhauer contra las demandas institucionales, o contra lo que, en un lenguaje actualizado, podríamos llamar lógicas educativas y compromisos curriculares. Quien se dedica a la

¹⁴ GILSON, Étienne (1979), “Historia de la filosofía y educación filosófica”, en *El amor a la sabiduría*, Buenos Aires, Otium.

¹⁵ *Ibid.*, p. 28.

producción de filosofía encuentra espacio y condiciones de autonomía fuera o en paralelo al desempeño como profesor, sin embargo aunque resulte distractora, es en la enseñanza donde encuentra el lugar más a la mano para poder garantizar su subsistencia. Esto último parece fácil de constatar y sería lo que ocurre en la mayoría de las Facultades e Institutos de Filosofía alrededor del mundo.

Mientras que Schopenhauer cerraba celosamente la posibilidad de que Kant hubiera compartido en sus clases parte de su doctrina, la alusión que acá se hace a Bergson parece abrir dicha posibilidad, pues se deja entrever que los motivos para que esto no ocurriera obedecían al hecho de tener que cumplir con las presiones curriculares y educativas y no tanto a un celo doctrinal o a una incapacidad en la comprensión por parte de sus alumnos. No obstante, también es cierto que al enfatizar que Bergson era un gran filósofo, o mejor aún, “un verdadero gran filósofo”, parece destacarse cierta nobleza proveniente de aquella asimetría que lo sitúa como alguien cuya complejidad reflexiva parece muy superior a la de sus alumnos, un profesor-filósofo que a lo más podría haber “intentando enseñarles” su filosofía propia, sin ofrecer, por supuesto, las mismas garantías que ofrecía cuando simplemente “enseñaba” la otra filosofía, aquella que era evaluada en los exámenes finales de su curso.

Intentando responder las preguntas iniciales de Guillermo Obiols, de si perjudica la enseñanza a la actividad filosófica y si es acaso la enseñanza filosófica una parte de la actividad filosófica, creemos que estas tres posiciones revisadas sumariamente muestran una clara inclinación hacia una respuesta positiva a la primera y negativa a la segunda. Creemos también que estas posiciones no son para nada anacrónicas y reflejan figuras vigentes en muchas aulas y contextos de decisión universitaria. Para los tres autores revisados la enseñanza de la filosofía sí perjudica a la producción filosófica en tanto entorpece los tiempos, los espacios, los alcances y las libertades para ejercer el pensamiento propio. Por otro lado, no forma parte de la actividad filosófica su enseñanza, al menos en sí misma, pues filosofar, o lo que Gilson llama “la auténtica vida filosófica”, es algo que ocurre por fuera o con independencia de la docencia y mientras la actividad de enseñar filosofía es necesariamente un ejercicio colectivo, el filosofar parece más una bien una cuestión individual, personal.

Es el mal menor frente al bien mayor que es el ejercicio propio del pensamiento. Esta perspectiva no sólo es dualista, sino también asimétrica y jerarquizante, marcando una distancia entre el filósofo o la filósofa, que se mueve en el libre desapego de las cuestiones domésticas y el profesor de filosofía condenado a cumplir condiciones impuestas que, con certeza, desembocarán en la necesidad del resguardo colectivo, gremial, para defenderse de las mismas.

Aunque todavía no se ha discutido a qué nos referimos cuando hablamos de filosofar, aquí ciertamente ser filósofo resuena mucho mejor que ser profesor de filosofía. Tal vez ya sea hora de hacer resonar las cosas de otra manera.

Referencias Bibliográficas

ABELARDO, Pedro, *Historia de mis desventuras*, Centro Editor de América Latina, 1983.

ARPINI DE MARQUEZ, Adriana y DUFOUR DE ORTEGA, Ana L., *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*, Buenos Aires, Ediciones El Ateneo, 1988.

BONET y BONFILL, Francisco, *Compendio de Elementos de Física y de nociones de Química Inorgánica*, Barcelona, Imprenta del Diario de Barcelona, 1868.

CERLETTI, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Ediciones Del Zorzal, 2008.

GILSON, Étienne, "Historia de la filosofía y educación filosófica", en *El amor a la sabiduría*, Buenos Aires, Otium, 1979.

MARÍAS, Julián, *Historia de la Filosofía*, Madrid, Ediciones Revista de Occidente, 1980.

OBIOLS, Guillermo, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires, Ediciones Del Zorzal, 2008.

OBIOLS, Guillermo y RABOSI, Eduardo (comps.), *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*, Buenos Aires, CEAL, 1993.

OBIOLS, Guillermo y RABOSI, Eduardo (comps.), *La Enseñanza de la Filosofía en debate*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.

SÁNCHEZ, Cecilia, *Una disciplina de la distancia. Institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*, Santiago, LOM Ediciones, 1992.

SCHOPENHAUER, Arthur, *Sobre la filosofía de Universidad*, Madrid, Ediciones Tecnos, 1991.