

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA ENSEÑANZA. *ENSAYOS OBLICUOS DE UNA PREOCUPACIÓN*

María Marta Quintana

UBA

La cuestión abierta, tensa y siempre latente de *por qué* y *para qué* enseñar filosofía, se nos muestra iluminada de manera fundamental en el horizonte de expectación y reflexión sobre una futura práctica docente. Aquí, ensayar respuestas no significa más que abordar las preguntas bajo la tesitura de lo problemático. Es decir, tratando de filosofar sobre la filosofía misma y sobre nuestras pretensiones como filósof@s, sin perder de vista que el curso de las reflexiones y de las proyecciones se desliza sobre un camino inacabado, aún no agotado, del quehacer y del desarrollo socio-personal.

Algunos pensadores le han atribuido a la filosofía, fundamentalmente, desde Aristóteles hasta Hegel, el carácter de disciplina suprema, o también, utilizando un término anacrónico, de “transdisciplina” como consecuencia de haberla considerado el ámbito de conocimiento abarcativo de la *totalidad del ser*. En otras palabras, mientras las diversas disciplinas recogen una parcela de realidad, una ontología regionalizada como diría Heidegger, la filosofía, por el contrario, se dirige, al menos desde aquella perspectiva más clásica, a la captación del todo. Ahora, ¿qué es esa totalidad?, ¿cómo se define? ¿Se trata de una realidad a-histórica, transtemporal?

De alguna manera, responder a estas cuestiones nos lleva a preguntar de modo más general, ¿qué es la filosofía? ¿Cualquiera puede filosofar? O acaso, queda ésta reservada para quienes poseen un privilegiado modo de captación de objetos, en un dominio cuasi-inaccesible. Además, ¿tiene un para qué, una tarea, una misión la filosofía?

Desde diversos lugares se han intentado cartografiar estas cuestiones. Esto significa que se ha intentado darles densidad al interior de un campo de desarrollo (literatura filosófica) y en el exterior de un paisaje descriptivo (realidad filosófica). De esta manera, situándonos en el contexto de desarrollo de la filosofía contemporánea, hablar

de lugares y de mapas –al margen de un capricho estilístico- indica que en filosofía se ha vuelto necesario, de un modo o de otro, trazar espacios, sostenerlos y hasta incluso “transarlos”. Pareciera que, frente al panorama de la división social del trabajo, intelectual en este caso, el propósito fuese no dejar caer en el olvido la importancia de la actividad y, más precisamente, de la actitud filosófica. Por consiguiente, ha importado no sólo no silenciar los fundamentos de la tradición, sino también en sincronía con ella, de repensar la filosofía en función de una capacidad de autocomprensión historizada, entendiendo por ésto último que las especulaciones teóricas se encuentran íntimamente vinculadas a la experiencia social. En otras palabras, podríamos resumir diciendo que la filosofía necesita ser *circunstanciada*, tanto en diálogo consigo misma como con el mundo circundante.

Si tradicionalmente el mundo del filósofo, su mundo de encuadre y de acción, ha sido un *topos noetós*, hoy, por el contrario, es el lenguaje como dispositivo discursivo¹ o enunciativo el que toma y trama, al menos desde este punto de vista, la vanguardia de las posiciones filosóficas. De otro modo, ya no se habla de una esfera intelectual a la cual el filósofo debe acceder mediante el don de su facultad intelectual. Por el contrario, la tarea filosófica actual se desenvuelve en las márgenes de la revisión de sus propios sistemas, de su propio lenguaje, es decir, de su propia economía conceptual y, más allá de ella, de producciones conceptuales sostenidos en otros ámbitos de la sociedad. La filosofía redefine y crea nuevos conceptos con el fin -ya no último- de pensar y proponer (buenas) lecturas sobre aquello que acontece.

Sobrevolando de este modo, las diversas concepciones filosóficas se inscriben en una suerte de «plano ideologizado»,² por cuanto se mantienen en tensión con el desarrollo de las relaciones sociales y, más precisamente, con toda expresión de poder que se legitime o se pretenda hegemónico. En consecuencia, cabe denunciar dentro de la misma tradición filosófica, el abuso que significa profesar la supremacía de un único sistema de discurso/pensamiento como única explicación posible de “la realidad”. Esto último es lo que podría convertirse, y muchas veces se ha convertido, en *totalitarismo*: el imperio de lo Uno. Como contrafuerza desde la filosofía se debe cultivar la capacidad de

¹ Me refiero a una filosofía que adopta (o no) orientaciones posestructuralistas y que no necesariamente se desliza hacia un ‘análisis del discurso’ tal como se entendería desde la lingüística. Más bien se trata de una filosofía que sugiere la posibilidad de retrotraerse a los “códigos” (lingüísticos, políticos, éticos, etc.) en función del análisis de las diversas instituciones. Una filosofía que, asimismo, trabaja sobre su propia producción de conceptos.

² Tal vez sería mejor hablar del *contravalor* ideológico de la filosofía. Al menos es lo que para muchos de nosotros cabe esperar de ella.

desvelar y de resistir a la violencia ejercida desde los espacios del poder dominante. Recordemos entonces, que la *praxis* política penetra en la filosofía -y viceversa.

Tras estas huellas de interpretación, la sospecha proyectada por los filósofos sobre los mismos enunciados filosóficos, sean pequeñas proposiciones o grandes sistemas, ha liberado a la filosofía de las garras del *ser* parmenideo (como única vía posible) y de la ilusión de una metafísica no contaminada de mundo: se rompen las cadenas de lo Uno y en la sociedad democrática también se habla de pluralismo. En el mismo orden, aflora la posibilidad de preguntar “por qué se pregunta” (¿es imprescindible la pregunta filosófica para la vida?), cuestionando incluso una de las premisas básicas de autofundamentación de la filosofía.

Hablamos del por qué de la pregunta misma y del hacia dónde de las múltiples respuestas. Más aún, ¿por qué desde la filosofía se insiste en hacer preguntas cuyo fin reside, extrañamente, en el rodeo sobre su carácter de inconclusas?

Hasta aquí he arriesgado una respuesta, más que difusa, a qué es la filosofía, siempre en el espacio de una hermenéutica, si bien de supuestos compartidos, personal.

En relación a la enseñanza mucho se ha dicho y se ha debatido acerca de la tendencia dominante en la actualidad. Esta se enmarca en el ideario económico-político de la sociedad de mercado y establece, imperando mediante ella, la necesaria impronta de efectividad y de utilidad que tienen que tener los “saberes” circulantes en la sociedad.³ La consecuencia ha sido, entonces, una creciente *tecnificación* del conocimiento que, lejos de ser más práctico, se ha vuelto más pobre tanto para las nuevas élites tecnocráticas que acceden a él como para quienes quedan marginados. Con aquella demanda como pivote de los programas de educación, respecto de la filosofía podríamos expresar, en un burdo y triste binomio, que en la línea de este debate⁴ se trataría de discutir si: a) la filosofía debe convertirse -o si como materia curricular debe ser transformada, mediante alguna reforma educativa- en un útil implicado en el “acervo de conocimiento” de un perfil de egresado en el marco de un perfil de “patria” menemista o, b) debe continuar con su tarea de contemplar, incluida la del útil mismo, el mundo de sus propias ideas.

³ Cf. Cerletti, A. y Kohan, W. (1996), *La Filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*, Bs. As., UBA, cap. 5.

⁴ Se podría objetar que planteado en estos términos este debate aparece como ridiculizado, sin embargo, en los 90's la materia “Filosofía” supo ser reemplazada por materias como “Lógica” o “Introducción al pensamiento científico”, a nivel secundario y terciario, en tanto, se entendía que estas materias eran más acordes para la formación de un egresado que al finalizar sus estudios se insertaba sin mayores problemas en el mercado laboral.

No pretendo especular aquí sobre posiciones planteadas a modo de antinomias que, por otro lado, se encuentran sujetas a planes y reformas que dependen de gestiones de política educativa. Pues, sugiero considerar como contrapropuesta que en filosofía se pueden plantear su *por qué* y su *para qué* en un doble movimiento -aunque siempre implicando el mismo compromiso-: esto es, yendo en dirección de sí misma y, además, en dirección del mundo socio-histórico circundante. Y, si aceptamos el supuesto de que la filosofía tiene un compromiso consigo misma, con su historia y sus problemáticas, en consecuencia, también lo tendrá con su *enseñanza*. Agreguemos, a modo de aclaración, que se trata de un movimiento fundamentado en la imposibilidad de trazar una escisión entre la tradición, entendida como historia de la filosofía, y la reflexión (actividad) filosófica.

La filosofía sólo puede *autocomprenderse* cuando el filósofo advierte la necesidad de (re)pensarla y, al mismo tiempo, de re-pensar-se en relación al devenir cambiante y discontinuo de la historia.

Así, haber hablado de “discontinuidad”, o también podría haber dicho “ruptura”, “pliegue”, “mutación” tomando conceptos prestados, es haber realizado ya una valoración y una proyección filosóficas sobre aquello que se muestra como fenómeno de realidad. Como sostienen Cerletti y Kohan: “Una filosofía crítica no puede «administrar» lo dado”,⁵ lo continuo, lo carente de fisura, en tanto, la filosofía es ante todo una forma de resistencia al sentido dado, es decir, aún no interpelado (filosóficamente).

Sobre esta superficie, aquella no puede ser indiferente al hecho de que el sentido surge y se desenvuelve en un mundo de hombres interrelacionados moral, política, laboral y educativamente, donde todo efecto de homogeneidad se presenta como enmascaramiento de conflictos y de intereses. El filósofo no puede estar aislado, es ésta, justamente, la condición que al mismo tiempo que abre vuelve dramática la posibilidad de que el saber, como mero sistema de ideas, se repliegue sobre sí mismo.

La pregunta filosófica tiene lugar, entonces, en la apertura de la filosofía al mundo y del mundo a la filosofía. Ambos se contaminan, se entredicen, se traman, se figuran, se localizan. En otras palabras, la filosofía se historiza porque el filósofo *vive* en los límites de una historia que los reanuda dialécticamente.

Es interesante la siguiente afirmación de Ramos, extraída de una cita de los dos autores mencionados: (...) *el «espacio público» de la filosofía es un espacio de*

⁵ *Op. Cit.* p. 124.

*resistencia; un espacio (y un tiempo, y una intemporalidad también) en el que las formas de pensamiento y las formas de vida confluyen en el mismo impulso creador de nuevas formas de vida y de nuevas formas de pensamiento.*⁶ Apuntemos: confluencia de la creatividad y de la resistencia: igual, espacio público. Entonces, ¿no podríamos pensar la enseñanza de la filosofía como un *espacio tomado* frente a sentidos sistémicos imperantes, y en la que ella misma se hace pública como responsable de que ese lugar (institucional, o no) se construya como un espacio de resistencia y de verdadero pensamiento crítico/creativo?

En apoyo a esta hipótesis, diríamos que la actividad filosófica necesita para realizarse del impulso y de la decisión del salir-fuera-de sí; es decir, prescinde de ese movimiento que la arroje más allá del ámbito estricto de formación filosófica dura. Esto significa que para la filosofía, en tanto se pretenda una disciplina activa, es vital tomar el compromiso público, al mismo tiempo publicándose ella misma, de abordar diversas problemáticas y de proponer una amplitud crítica seria.

La enseñanza de la filosofía puede ser propuesta como un *deber* que la misma filosofía tiene, en el sentido de contraer y asumir el compromiso de pensar su propia situación histórica en perspectiva. Esto es, entablando sí un diálogo con sus interlocutores de la tradición pero sin descuidar las singularidades del contexto presente. No obstante, aclaremos que no se trata de un “deber” en tanto imperativo categórico, es decir, como una regla formal a la búsqueda de un contenido normativizable, sino de un deber que apunte a no traicionar todo aquello que está vivo. La filosofía, más aún el discurso filosófico, se enuncia en un determinado momento de la historia y, en consecuencia, reanuda sobre sí voces, pensamientos y momentos culturales del presente que conjugan los tiempos gramaticales de una manera singular. Sus preguntas se formulan con miramientos a la experiencia de actores sociales, incluidos los mismos alumnos.

Entonces, he aquí un motivo de por qué enseñar filosofía. El compromiso debe plantearse en relación al objetivo de estimular en una persona, la amplitud de la capacidad de comprensión de movimientos discontinuos que expresan *diferencias*. En otras palabras, la posibilidad de comprender, aún cuando se dificulte la posibilidad de tomar partido, enunciados y acciones que se articulan sobre diversos fondos de motivaciones, no siempre explicitables y hasta a veces impensados. La filosofía puede prestar herramientas para pensar qué es aquello que circula dentro de la sociedad,

⁶ *Ibidem.*, p. 128.

desocultando que aunque al sentido común se manifieste como espontáneo e ingenuo no siempre lo es. Asimismo, cabe también la propuesta de analizar críticamente el acervo de información de una sociedad tele-mediática. Ahora, no se trata de una mera instrumentalidad sino de apropiarse de una cierta forma de ver el mundo.

Por consiguiente, la filosofía puede contribuir a que no sólo se formen mejores personas sino también mejores relaciones sociales, más justas y solidarias, en tanto, ella logra ligar de suyo la formación ética con la política. ¿De qué manera? Vinculando la capacidad de reflexión y de comprensión a valores de justicia y solidaridad. En este sentido, ¿cuál sería la didáctica que un docente debiera aplicar para lograr este objetivo? Esa didáctica tiene que ser filosófica y, como sugiere Ranovsky: *La didáctica es filosófica cuando, en general, denuncia cualquier imposición de un saber como verdadero.*⁷

Hasta aquí, entonces, la filosofía no sólo no administra lo dado sino que también sostiene que hipótesis y teorías, tanto científicas como del mundo de la vida, tienen un valor provisorio que, asimismo, no se halla aislado de relaciones de poder y representación.

Por último y en el umbral de un cierre precipitado, podemos sugerir que enseñar contenidos conceptuales filosóficos es ya un procedimiento, porque estos contenidos anidan en la misma actividad crítica del filósofo y que, pensar críticamente desde la filosofía, es reapropiarse filosóficamente de los contenidos.

⁷ Cerletti, A., Obiols, G. y Ranovsky, A., *La enseñanza, el estudio y el aprendizaje filosófico en los textos de los filósofos: breve antología y algunas conclusiones*, Ficha de cátedra N° 2, Didáctica especial, UBA p.10.