

LA NECESIDAD DE INCORPORAR LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA ACADÉMICA

Ana Arévalo V.¹

Presentación

A modo de prefacio y, en relación al nombre de la mesa *Didáctica de la filosofía: edades y contextos*, me referiré, en lo que sigue, a lo que podríamos ubicar en el marco de la didáctica, es decir, el modo de relación intencionada entre sujetos y un saber (filosófico) situados en un contexto histórico, cultural, institucional en que ocurre (o puede ocurrir) la experiencia de enseñar y aprender. En cuanto a las edades, me referiré más bien, al tiempo en que se vive la experiencia de relación con el saber filosófico en el contexto de los estudios universitarios, el tiempo en que una vocación filosófica nace, se potencia o se frustra.

¿Cuál es mi punto de partida? o ¿desde dónde hablo? Hannah Arendt, en una conversación radiofónica en 1946 decía: “no creo que pueda existir ninguna experiencia de pensamiento sin experiencias personales. Todo pensamiento es meditación, pensar como consecuencia de algo”.² De tal manera que “el pensamiento surgiría de la singularidad de una experiencia”,³ lo que la dotaría de su poder comunicativo. Pues bien, en el presente texto intentaré dar cuenta de la reflexión nacida de una experiencia personalmente vivida en relación con la práctica de la filosofía transmitida en las aulas universitarias en nuestro contexto local chileno, precisamente en la institución que hoy nos convoca.

Si bien, el eje central del presente relato es mi experiencia como estudiante (ocurrida hace ya un tiempo), lo que justifica que hoy hable de ella es que, también, el lugar desde donde

¹ Académica del Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.

² Zamboni, C., *Adelina Eccelli: la universidad es mi pueblo*, en: *El Perfume de la Maestra*. Icaria Editorial, Barcelona, 2002, p. 22.

³ Ídem.

hablo es el de docente acompañante de jóvenes⁴ que han transitado por esta formación y han vivido una experiencia que encuentra puntos de convergencia con aquella, mi propia experiencia inicial. Lo relevante de dicha experiencia -y que justifica su comunicación en un espacio público como este- es que más allá de su particularidad, habla de un modo en que la institución académica concibe y promueve una determinada forma de relación entre el conocimiento legitimado por la tradición y los sujetos que acceden a éste. En otras palabras, dicha práctica académica se estructura en torno a una concepción determinada de saber filosófico -caracterizado por su arraigo estricto a la tradición-, que sitúa al sujeto que accede a él en un lugar subordinado. Esta práctica reduce consecuentemente el trabajo filosófico a una actividad empobrecida y de nulo, o, bajo impacto en tanto producción de pensamiento propio y en tanto pertinente a nuestra realidad y contexto cultural e histórico.

Los primeros pasos

La expectativa de encontrar-me con otros en la práctica de un saber vinculado a la promesa de acceder al conocimiento profundo de la convulsionada realidad que vivíamos como país durante los últimos años de dictadura, se fundaba en la idea que contribuiría en develar, es decir, “sacar el velo” oscurantista y enceguecedor, de un estado de cosas que ordenaba -en apariencia- la vida social y que, por tanto, imposibilitaba ver las raíces más hondas de una crisis y tensión creciente en las distintas esferas de la vida nacional movilizadas. Esto daba sentido a la decisión de emprender el camino de los estudios filosóficos en esos iniciales años. Se trataba en definitiva, de la expectativa en torno al ejercicio de un pensamiento que ayudara a clarificar la confusión -personal y social- de aquel tiempo.

No a mucho andar, aquel camino se fue mostrando más sinuoso que auspicioso y acogedor de las inquietudes personales, marcado más por el “no lugar”, la in-hospitalidad y la confusión que por el “encuentro” y el saber iluminador. Aquel cultivo del saber con otros -con quienes esperaba encontrarme en la indagación filosófica (esperanza en cierto modo

⁴ Me refiero a mi labor de formadora de futuros docentes sobre la base de la formación de licenciados en filosofía.

alimentada por el modelo de enseñanza socrática que a tantos nos conmovió y que conocimos de un modo incipiente en la escuela secundaria) no tuvo encarnación viva, sino, más bien, lo que ocurrió fue la derivación *casi* inmediata al sabio consagrado de la literatura académica: el “autor” por excelencia. De hecho, tanto estudiantes como académicos debíamos estudiar a dichos sabios, con escrupuloso rigor, atender a la exactitud de su pensamiento, y, asimilar, bajo el esfuerzo del análisis comprensivo, -análisis que procedía como un continuo desmenuzamiento de conceptos, con el quizás secreto anhelo de llegar a la partícula más pura del pensamiento- si es que pretendíamos acceder al pensamiento filosófico por excelencia.

Pero ocurría que, en este esfuerzo analítico de docentes y alumnos, en lugar de acercarnos a la comprensión viva y profunda de la realidad -de la que nuestras facultades perceptivas y nuestra experiencia daban cuenta día a día- tendíamos a quedar sujetos a una conexión feble y etérea a una supra-realidad, una dimensión encapsulada y auto-subsistente, que, para erguirse como tal, no necesitaba de contrastes ni referentes vitales,⁵ ni tampoco de nosotros(as), quienes nos empeñábamos en dicho esfuerzo especulativo.

Esta situación -en lo personal- la vivía dramáticamente como un “no lugar”, como una especie de extrañeza o ajenidad con respecto a la posibilidad de acceder al “pensamiento filosófico”, y más aún, de acceder al pensar mismo. Esta vivencia de “alejamiento”, como consecuencia de la indagación especulativa, tenía que ver con el distanciamiento de nuestra capacidad de significar y dar sentido a lo que se decía, razonaba o especulaba, debilitando, de esta forma, la posibilidad de desarrollar un pensamiento sólido propio. Todo esto, a causa de la ausencia de interpelación de un “terreno” vivencial desde y hacia donde se pudiera asignar sentido a la indagación que emprendíamos, y no, como podría erróneamente creerse, a la necesidad de “concretizar” o “pragmatizar” el estudio.

⁵ Por extraño que parezca ahora, es ilustrativo de esto el comentario de un profesor de Metafísica, diciéndonos a quienes éramos sus alumnos *“quién haya venido buscando comprender, y más aún transformar la realidad, está muy equivocado, la filosofía no tiene nada que ver con la realidad”*. (Entiéndase la realidad apremiante que vivíamos en lo personal y como país.)

La filosofía: objeto de culto

El proceder de los académicos, que oficiaban de enseñantes del pensamiento y salvaguardas de la lógica disciplinaria, en su insistencia de desgajar el pensamiento filosófico de todo vínculo con lo contextual, de separarlo de la textura viva de alguna experiencia, como si el pensar no hubiese surgido de la emoción y asombro de alguien frente al mundo circundante, tenía como efecto, en mi -y en algunos compañeros(as)- la sensación de no llegar a ningún lugar, la experiencia de una enorme frustración al no reconocernos ni disfrutar en la teorización, la sensación de una suerte de “encapsulamiento” por el hecho constante de referir el análisis a un mundo de conceptos, enunciados y definiciones, sin referencia al mundo de situaciones, vivencias y relaciones, que nosotros mismos -los que en las aulas académicas nos reuníamos- vivíamos cada día.

Lo que se instalaba, entonces, desde la lógica de esta práctica académica, era una brecha enorme entre el pensamiento identificado con la búsqueda de *lo que es*, y el sujeto que lo estudia *en lo que él o ella es*. Es decir, el reemplazo del pensar por su historia, el diálogo con lo real por el análisis exhaustivo y unívoco del decir del autor consagrado, la mirada de asombro ante lo real por la admiración a las corrientes y al pensamiento pensado por otros, generando, así, una distancia con respecto a las demandas y problemas de nuestro tiempo. Todo aquello configuraba, de este modo, la práctica de un saber que debía ser cultivado -entiéndase *brindársele culto*-, esto es, resguardado y conservado de manera semejante al cuidado que recibe una pieza arqueológica. Este saber que, sin duda, modela el pensar si se lo cultiva con rigor, pero que, desde esta lógica de su ejercicio, estaba lejos de potenciar un pensamiento vivo y creador que demande creatividad para construir e imaginar nuevos sentidos de lo real, se configuraba, contrariamente, como un saber de lo “eterno” que conduce, a quien lo cultiva, a volver constantemente sobre las verdades reveladas. En definitiva, se establecía, desde esta práctica, una “disciplina de la distancia”,⁶ es decir, un saber arraigado en “una noción de

⁶ Sánchez, C., *Una disciplina de la distancia: institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*, CERC/CESOC, Santiago, 1992.

‘tradición’, cuyo eje gira sobre sí mismo, como un otro autónomo, frente al cual no cabe más comportamiento que el de tomar la ‘debida’ distancia. La misma distancia, quizá, que habría que tomar un pintor meramente reproductivo en presencia de su modelo”.⁷ Un saber, por tanto, ajeno a la vida y las personas, un panorama, en consecuencia, des-animante para quién quisiera encontrar vida y sentido para sí mismo(a) en el pensamiento consagrado, el que la tradición nos hacía presente en las aulas universitarias.

Filosofía: su dimensión pedagógica

Académicos cultores o promotores de corrientes de pensamiento anti-metafísico se han afirmado en la crítica a corrientes que desdeñan el mundo fenoménico de la *empeiria* (con su componente de sensualidad, particularidad y/o contingencia que contiene y desborda el mundo vivido por los sujetos en su realidad contextual y más concreta), afirmándose en corrientes críticas como la llamada *filosofía de la sospecha*.⁸ En efecto, estos ponen en cuestión las categorías de las filosofías racionalistas (sujeto trascendental y sus rasgos de racionalidad pura y a-temporalidad), oponiéndose asimismo a la metafísica como forma primera y modélica de la filosofía occidental, en su búsqueda de la verdad (eterna e incorruptible).

Sin embargo, la tendencia en el ejercicio de la práctica de enseñanza de estos académicos, consistía -tal como el pensamiento deplorado por ellos- en un crucial y sistemático olvido: *el olvido del sujeto*. El sujeto que entra en la indagación filosófica, que piensa lo pensado, y que lo hace, porque antes se ha sentido impactado por el mundo, que antes de ser pensante es viviente, y que justamente por serlo, le es posible el pensar. Un sujeto que, en definitiva, hace posible que el pensamiento tenga vida y continuidad. Quiero decir, entonces, que en la práctica del ejercicio de formación de nuevas generaciones en la filosofía, que hemos conocido algunos(as), tanto los cultores de las corrientes metafísicas como aquellos que sostienen y promueven aquellas perspectivas cuyo cometido es el rescate del aquí y ahora (centrándose en

⁷ *Ibíd.*, p. 215.

⁸ Ricoeur, P., *De la Interpretación. Ensayos sobre Freud*, 1965.

el factor histórico, material o inconsciente, por ejemplo), acometen aquella semejante desconsideración: la invisibilización de quién emprende la indagación filosófica, resultando de ello el absurdo de una investigación que se ejerce sin estar presente en ella.

En el fondo, esta apuesta des-subjetivante (sin sujeto) de la indagación filosófica ejercida por los cultores de la filosofía académica, sentencia el distanciamiento, el desencarnamiento y el des-compromiso de filósofos de oficio que ejercen como docentes y, por tanto, de sus aprendices con respecto a sí mismos y al tiempo que les tocó vivir. La consecuencia más rotunda en la configuración de esta práctica es el desgaje del pensamiento de su humano origen y la separación, en consecuencia, entre el *ser* y el *pensar*.

Al plantear y proponer la inseparabilidad entre el cultivo de la disciplina y su dimensión pedagógica, quiero decir que, al emprender la indagación filosófica, es necesario reconocer y tener presente a *quién* se hace la pregunta -desde su condición de ser situado e inscrito en una temporalidad histórica-, y considerar, a su vez, el significado y sentido que va teniendo la indagación para quién la emprende, el qué y cómo se pone en juego en el preguntar, especular, argumentar, si es que el pensar es en serio y no sólo un des-comprometido *divertimento* intelectual. En otras palabras, el ejercicio en que una disciplina se pone en acción -especialmente la filosófica- acabará inevitablemente en la esterilidad, el estancamiento o el sin sentido si no se abre a ésta, su dimensión pedagógica: hacia la consideración de la existencia de sujetos -y todo lo que en ellos está vivo-, que entran y viven en relación (con su historia y su tiempo), y que hacen posible que el saber que se busca y cultiva fructifique o prospere.

La desconsideración o despojo del sujeto en el ejercicio de la indagación filosófica tiene una consecuencia, por una parte, subjetiva, esto es, la frecuente y fuerte sensación -propia y de muchos- de futilidad y sinsentido que ha significado el paso por los centros de enseñanza y/o cultivo de esta disciplina (provocando, desde aquí, la fuga de sujetos que aun teniendo vocación filosófica, buscan en la auto-formación o la educación informal “alivio” a su necesidad de un pensar con pertinencia y sentido). Y, por otra parte, la efectiva irrelevancia y escaso impacto de tales estudios en los problemas de nuestro tiempo, quedando reducida, la filosofía que se ejerce y en la que las nuevas generaciones se forman, a una práctica elitista de pequeños grupos de

especialistas, que no pueden o no desean entrar en diálogo con la realidad que ellos mismos viven y que nuestros contextos necesitan, configurándose, de este modo, la práctica institucionalizada de un saber que reproduce el pensamiento pensado por otros -“los autores consagrados”- reduciéndonos a un lugar de subordinación cultural en el panorama global de producción de conocimiento.

Posibilidades

En mi experiencia como docente con egresados de filosofía que siguen los estudios de formación pedagógica, puedo dar cuenta de lo que ha significado para algunos de ellos(as) la apertura e incorporación de la dimensión pedagógica a su proceso de formación filosófica inicial. Lo siguiente corresponde a un extracto del trabajo final de una estudiante quién señala lo siguiente:

“...durante mis estudios de licenciatura en Filosofía siempre percibí que no estaba allí, que en ese lugar sólo debía ser una aprendiente más de un pensar pensado por otros, los autores consagrados... sólo cuando me sumerjo en la indagación a mi propia historia de relación con el saber, con lógicas institucionales, con sujetos que me marcaron para bien y para mal en las instituciones educativas -y más allá de ellas-, es decir, cuando comienzo a pensarme a mí misma en lo que he sido, en la perspectiva de orientar mi saber y actuar hacia otros, y eso ha sido posible a través de la investigación que derivó en un relato de mí misma, es que ocurre la integración de esas fracciones dispersas en que me había transformado ...”

Desde las precedentes constataciones surge, no obstante, las claves para re-significar y proponer una salida a este panorama del cultivo de la filosofía en nuestro entorno. Es decir, que frente a la práctica de este saber, que lo configura como un saber desencarnado y descomprometido con los sujetos y su tiempo, reivindicamos el deseo y la necesidad de restaurar la dimensión y vocación pedagógica de la práctica de la filosofía en nuestras aulas universitarias, una tal que ponga al saber dado a disposición del sujeto, a fin de que le permita pensar y pensar-se así mismo, no desde un quehacer aislado y elitista, sino en relación a las demandas y problemas de su tiempo, necesitado, antes que de soluciones rápidas o impregnadas de

pragmatismo, de pensamiento vivo y creador, un pensamiento que contribuya a que los sujetos imaginen y re-creen nuevos sentidos para la realidad que viven, un pensar que, en palabras de Beillerot, implique la permanencia del vínculo creativo, la curiosidad y el deseo, que permiten conocer conociendo y conociéndose.⁹

Se hace necesario, a su vez, re-plantear la relación de los aprendices de filósofos con esta disciplina, especialmente si ellos(as) serán, en gran proporción, profesores de niños y jóvenes, para quienes su encuentro con la filosofía puede significar algo importante, como la posibilidad de expandir su pensamiento y reconocerse a sí mismos(as) en sus búsquedas, o bien quedar (como muchas materias y asignaturas del currículum escolar) en la indiferencia y hastío que provoca en los jóvenes un saber obtuso e impersonal.

Referencias Bibliográficas

BEILLEROT, J., y otros, *Saber y Relación con el Saber*, Paidós, Barcelona, 1996.

RICOEUR, P., *De la Interpretación*. Ensayos sobre Freud, 1965.

SÁNCHEZ, C., *Una disciplina de la distancia: institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*. CERC/CESOC Santiago, 1992.

ZAMBONI, C., *Adelina Eccelli: la universidad es mi pueblo*, en: *El Perfume de la Maestra*, Icaria Editorial, Barcelona, 2002.

⁹ Cfr. Beillerot, J., y otros, *Saber y Relación con el Saber*, Paidós, Barcelona, 1996.