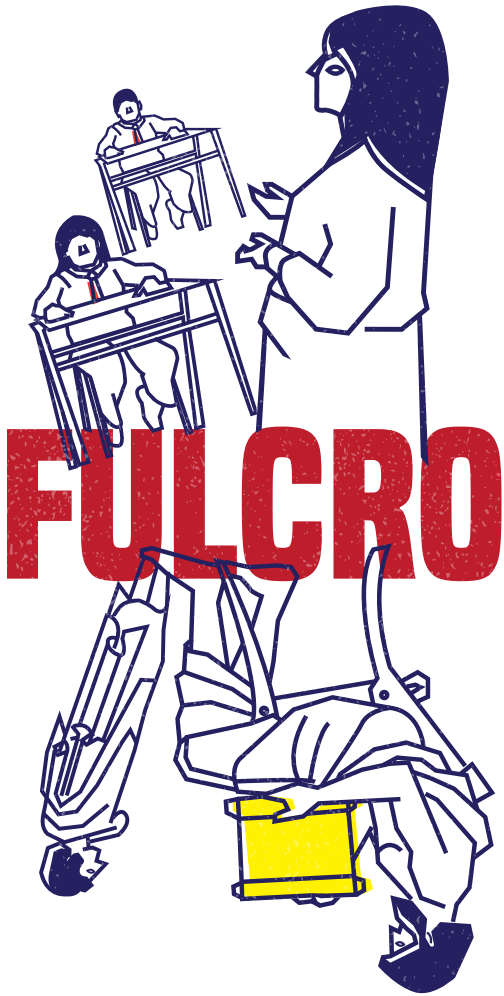
Revista de filosofía



FULCRO

Número 2
2017

Créditos

Editor general
Carlo Apablaza
caapablaza@ug.uchile.cl

Equipo editorial
Eric Pezoa
Pablo Contreras

Diseño, portada e ilustraciones
Matías Gómez Contreras
rmatiasgomezc@gmail.com

GEFAUCh

Proyecto apoyado por el departamento de Postgrado y Postítulo de la Vicerrectoría de asuntos académicos, Universidad de Chile

Universidad de Chile

Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

CC BY

Revista Fulcro
Número 2
Año 2017

Índice

P. 4
Editorial

P. 7
Defendiendo la filosofía desde la ciencia
Gabriel Vallejos Baccelliere

P. 24
Filosofía, conocimiento y prácticas sociales
Jorge Prado Carvajal

P. 39
La enseñanza de la filosofía académica al desnudo
Ana Arévalo V.

Editorial

A mediados del año 2016, y gracias a un documento que a todas luces parece haberse filtrado, se hicieron públicas las pretensiones que MINEDUC tenía de eliminar la asignatura de Filosofía del currículum escolar. Esto inmediatamente generó una inmensa preocupación en las y los trabajadores del área y dio paso a un acalorado debate que, aunque con menor intensidad, dura hasta la publicación del presente ejemplar. No obstante, la baja en el ímpetu de esta discusión de ninguna manera se debe a una falta de interés causada por el paso de tiempo, sino a que MINEDUC dio un paso atrás en su decisión y entró en conversaciones con la comunidad de filósofos y filósofas de Chile. Ello con el fin de que esta última tenga algún rol en la reforma del currículum antes mencionado.

Me parece que este evento nos dejó con un montón de fenómenos que merecen ser recordados. El primero de ellos fue la breve e inusual unificación, independiente del área de trabajo y afiliaciones académicas, que experimentó la comunidad chilena de filosofía bajo el lema 'Por la defensa de la filosofía'. Lo segundo, que resultó ser aún más sorprendente y grato, fue la respuesta de la opinión general que apoyó con énfasis la utilidad de la filosofía en la escuela prestando un poderoso apoyo a nuestra causa. El tercer fenómeno nació de la interrelación de los dos fenómenos antes mencionados. El apoyo de la opinión general a nuestra causa hizo que por varios meses la ciudadanía estuviera muy receptiva a escuchar los argumentos de los filósofos y filósofas. Por otro lado, la comunidad filosófica respondió a esto con una ingente producción de los mismos que fueron publicados en periódicos, blogs, entrevistas televisivas, artículos académicos, congresos, etc. Es precisamente esto último lo que motivó el segundo número de la revista FULCRO.

Y es que la unificación por la defensa de la filosofía de ninguna manera implicó la unificación de las opiniones de los filósofos acerca de la misma. En GEFAUCh vimos con asombro que los argumentos que justificaban su enseñanza iban desde que ella representa un acervo cultural inútil pero necesario, pasando por que tiene utilidad al generar ciudadanos críticos, y llegando al extremo de aseverar que su enseñanza es condición necesaria para que la gente sepa como pensar, entre varias otras. Viendo este gran abanico de razones, y siguiendo el espíritu interdisciplinar que nos ha caracterizado, quisimos proveer nuevos insumos a este debate. En el presente número encontrarán tres perspectivas radicalmente diferentes acerca de la filosofía: la de un científico que defiende su utilidad, la de un filósofo que analiza su funcionamiento académico y la de una especialista en pedagogía que expone su experiencia personal respecto a la enseñanza de la misma.

Como GEFAUCh agradecemos profundamente la paciencia y apoyo que nos brindó el Departamento de Postgrado y Postítulo de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile, en específico a su "Programa de Estímulo para Proyectos Académicos". Sin este ni Fulcro ni todas las actividades que realizamos el año 2016 hubieran sido posibles. Por otro lado, también agradecemos a todos los que hicieron el proyecto GEFAUCh posible. A lo largo de los años recibimos apoyo de varios docentes, tanto de la Universidad de Chile como externos, que aportaron con su trabajo a nuestras actividades y confiaron en nosotros. También vale la pena mencionar a las filósofas y filósofos extranjeros que compartieron con nosotros y encontraron en nuestra iniciativa un lugar donde exponer sus ideas. A las y los estudiantes que se interesaron en nuestro trabajo y que, aun no siendo miembros, aportaron al mismo. En último lugar, agradezco a las y los miembros que han pasado por GEFAUCh. Esta iniciativa ha sido uno de los proyectos más interesantes en el que he participado y creo que ha ayudado a mejorar la manera en que se desarrolla la filosofía en Chile. Si bien la baja en el brío y productividad de un proyecto de esta naturaleza es obvia por el paso de los años y la disgregación de intereses de sus miembros, creo que nuestro trabajo abrió una nueva perspectiva de cómo pueden hacerse las cosas.

Carlo Apablaza

Editor General Fulcro: Número 2

Defendiendo la filosofía desde la ciencia

Gabriel Vallejos Baccelliere

Candidato a Doctor en Ciencias, Mención Biología Molecular, Celular y Neurociencias.
Universidad de Chile

contacto: gabo.jet@gmail.com

Últimamente hemos sido testigos de la polémica que ha generado la posible eliminación de la asignatura de filosofía del currículo de enseñanza media. Esto desató una gran alarma tanto en ambientes académicos como no académicos y ha despertado un debate no solo acerca de la importancia de la filosofía en el sistema educativo, sino que también acerca de su importancia como disciplina en la generación de conocimiento.

La protesta fue unánime: la filosofía es demasiado importante y no debería sacarse del currículo. Sin embargo, al indagar en los argumentos subyacentes a tan consensuada protesta, principalmente observando las numerosas declaraciones de la prensa, entrevistas, columnas, etc. se percibe una realidad preocupante: no parece haber un consenso acerca de qué es la filosofía, ni claridad acerca de cuál es su rol como disciplina y menos aún de por qué es tan importante como se afirma. Muchas defensas que se han intentado en medios masivos no han logrado su cometido, llegando incluso a ser contraproducentes, suscitando más dudas que certezas. Para quienes nos interesa desarrollar profesionalmente la filosofía, esto es preocupante.

Análogo a lo ocurrido en el plan de enseñanza media es lo que sucede en los currículos de carreras científicas a lo largo del país, solo que el debate ha sido escaso

y el proceso mucho más largo. Por ejemplo, en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile, la asignatura de Filosofía de las Ciencias estuvo durante mucho tiempo en manos del filósofo Félix Schwartzmann (premio nacional de Humanidades 1993). Sin embargo, tras su retiro de la academia, esta asignatura entró en crisis y quedó al descubierto que (salvo, como excepción, de unos pocos profesores) no existía una idea clara de para qué estaba el ramo en las mallas curriculares, ni qué contenidos eran los necesarios, ni qué rol jugaba en la formación de los científicos, ni en qué consiste esta disciplina. Es así que en algunas carreras (física y matemática) se optó por eliminarlo, y no me extrañaría que corra la misma suerte en química y biología, ya que actualmente es tomado más como una tribuna para el libertinaje académico que como una asignatura seria y relevante para los científicos en formación.

Tanto el que la filosofía haya corrido riesgos de ser sacada de currículo, como el que no haya sido bien defendida (independiente de que haya ganado la postura de no eliminarla) obedecen a una misma causa: la falta de una tradición amplia de práctica filosófica profesional en Chile. Pero pese a ser escasa, actualmente esta práctica sí existe y se encuentra en continuo aumento. Es así que una buena forma de defender la filosofía, en cuanto disciplina y contenido importante en el sistema educativo, es acudiendo a su práctica profesional contemporánea en la producción conocimiento y a su importancia en temas sociales. De esta forma, puede no solo elaborarse una defensa, sino que también sugerirse un consenso respecto a qué entendemos por ella y cuál debería ser su rol.

En este artículo me centraré en la filosofía de la ciencia, pues se trata de un ejemplo claro en que la filosofía podría tener incidencia en una práctica importante para la sociedad. Plantearé una reflexión sobre la importancia de la filosofía en el ámbito de la investigación científica y, por ende, en la formación de los futuros científicos. La posición que defenderé es que la filosofía debe centrarse en enfrentar y resolver problemas filosóficos (los que abundan en todas las disciplinas y en la sociedad), función un poco descuidada en nuestro país. En el caso concreto de la ciencia, debe ser entendida como inseparable de las disciplinas científicas de las que se nutre; y, a su vez, estas deben considerar seriamente a la filosofía para entender a cabalidad importantes aspectos de sí mismas. Primero daré una breve descripción del problema, luego intentaré definir conceptualmente cuál es el rol de la filosofía de la ciencia y también mencionaré algunos ejemplos a modo de proponer proyecciones a futuro tanto para la interacción entre ciencia y filosofía como para una defensa de la filosofía desde la práctica científica.

I. El problema

A diferencia de lo que ocurre internacionalmente con las tendencias académicas contemporáneas, en Chile existe muy poca interacción entre filosofía y ciencia. Si bien estos últimos años esto ha comenzado a revertirse gracias al esfuerzo tanto de filósofos como de científicos, aún queda mucho trabajo por hacer.

La mayor parte de los científicos al menos ha oído hablar de "filosofía de la ciencia", pero generalmente es percibida como algo lejano y ajeno. La filosofía es principalmente asociada a las ciencias sociales o a "las humanidades", como si fuese algo exclusivo e inseparable de éstas, o como si éstas fuesen más cercanas a ella por su propia naturaleza. Así es que la filosofía de la ciencia es confundida frecuentemente con la ética (o también bioética), con la historia, sociología o psicología, o con cualquier cosa "humanista" acerca de las ciencias. A veces también se la asocia con cualquier tipo de opiniones "profundas" (o que al menos suenen como tal) o apreciaciones estéticas sobre sobre temas científicos. Muchas veces se ha llegado a afirmar entre los científicos que se trata de una pérdida de tiempo incluso dañina para la práctica científica. Es común ver este tipo de declaraciones en la literatura de divulgación científica más popular, donde se generan ca-

ricaturas alejadas de la realidad y que no representan de ningún modo la práctica filosófica. Incluso se ha llegado a proclamar que la filosofía sería algo obsoleto que ha sido superado por la ciencia empírica o que, de no ser así aún, los científicos deben procurar que así sea.

Por otro lado, la filosofía es frecuentemente asociada o confundida con la historia de la filosofía, desconociéndose la práctica filosófica contemporánea. Se la retrata como una especie de museo de conocimiento antiguo y extraño más que como producción de conocimiento actual. Es frecuente que cuando se intenta una defensa de esta disciplina se aluda a razones históricas, como que antiguamente el conocimiento era un todo homogéneo donde no podía distinguirse la ciencia de la filosofía, o se diga que la filosofía fue muy importante para que la ciencia moderna pudiese surgir, y que además los científicos de antaño (como Newton, Descartes, Galileo y otros) eran llamados "filósofos naturales". Todo eso es cierto, pero ¿Qué pasa con la filosofía de la ciencia hoy? ¿Qué importancia tiene? ¿Cuál vendría a ser su función? ¿Qué relación tiene con la ciencia ahora? ¿Para qué sirve? Sin desconocer la importancia de la historia, si solo nos quedamos con esta defensa, entonces tal vez quienes proclaman su obsolescencia tienen toda la razón.

Por otra parte, dentro de las humanidades y las ciencias sociales (que supuestamente estarían "más cerca" de la filosofía según la visión popular), las corrientes de pensamiento que más resuenan en el ambiente académico chileno son las que están ligadas al relativismo, al posmodernismo o a tendencias similares, habiendo proliferado y echado raíces muy profundas. Estas tendencias son declaradamente anticientíficas en la mayor parte de los casos. A veces incluso se valen de ideas extraídas de la filosofía de la ciencia, como por ejemplo interpretaciones exageradas (que bordean lo ridículo) de Thomas Kuhn, para oponerse a aspectos de la práctica científica. Esto genera una imagen muy tergiversada de la filosofía, la que le ha hecho mucho daño como disciplina (así como también a las ciencias sociales y a las humanidades en general). Es razonable pensar que cuando los científicos tienen contacto con ideas de estas corrientes les parezcan inútiles, dañinas o profundamente erradas. Y en el fondo están justificados en pensar de esa forma, pues estas tendencias, actualmente de moda, hablan acerca de la ciencia sin realmente entenderla y generalmente en un lenguaje artificioso que los científicos no tendrían por qué comprender.

Es así como la filosofía de la ciencia suele suscitar desconfianza entre los científicos (incluso he visto casos de fobia). Lo poco que les ha llegado es muchas veces insuficiente y distorsionado, bastante como para reforzar la supuesta barrera que separa a lo científico de lo "humanista": esa división arbitraria que se da en la enseñanza media pero que parece influir a muchos estudiantes y profesionales por mucho tiempo después de salir del colegio. Sumando otros factores como la promiscuidad con que se usa la palabra "filosofía" y otras relacionadas como "metafísica", "epistemología", etc. no es raro que en la comunidad científica se generen anticuerpos contra la filosofía de la ciencia y sea frecuente encontrar a científicos totalmente reluctantes a la filosofía o todo lo que se le parezca. Muchos abrazan entonces una actitud dogmática de cientificismo ingenuo, como el expuesto por los autores más famosos de la divulgación científica, o como el que es defendido furiosamente por algunas agrupaciones autodenominadas "escépticas". Sin embargo, hay también quienes toman algún dogma más "filosófico", "humanista" o "profundo", como los que surgen producto de ver a la filosofía como un mercado de prejuicios preestablecidos disponibles para quien desee tomarlos, guiado por sus preconcepciones más que por la razón. En Chile tenemos casos de profesores y autores muy populares, especialmente entre los estudiantes más jóvenes, que se promueven a sí mismos como "biólogos y epistemólogos", pero que poco de eso tienen los discursos que emiten (llenos de palabrería oscurantista disfrazada de profunda) o los libros que escriben, estando más cerca de una especie de esoterismo con el que han he-

cho grandes fortunas.

Como se ha expuesto, el panorama es complicado. Yo soy de los que creen que la filosofía de la ciencia es de importancia y utilidad para la práctica científica y que los científicos deberíamos tomarla en serio, de la misma forma como el estudio de la lingüística es importante para los hablantes de una lengua particular. Creo tener buenas razones para pensar de esta forma, las que ahora procederé a exponer y justificar. Es comprensible, aunque no deseable, que actualmente exista un abismo entre la filosofía y la comunidad científica. Para revertir esta situación, es necesario mostrar a los científicos que la filosofía de la ciencia es mucho más cercana de lo que parece, además de ser una aliada poderosa para enfrentarse al relativismo y a cualquier moda anticientífica como las que tanto abundan actualmente dentro y fuera de la academia.

II. Entonces ¿Qué es la filosofía de la ciencia?

Tanto en las distintas disciplinas como en la sociedad existe una gran variedad de problemas filosóficos esperando por ser abordados. Éstos son ubicuos y muchas veces tienen efectos considerables en el medio en que están insertos. En esto la ciencia no es una excepción. El rol de la filosofía de la ciencia, en cuanto disciplina, es entonces desentrañar dichos problemas, entender los debates, proponer lineamientos y soluciones, y trabajar codo a codo con los científicos en su resolución.

Comencemos por lo más básico: ¿Qué es la ciencia? Hay muchas definiciones disponibles, pero es claro que se trata de un tipo de reflexión acerca del mundo. Su rol es explicar y describir los fenómenos naturales, realizar predicciones, descubrir leyes y regularidades, etc. En ese sentido, es lo que se llama una **reflexión de primer orden**. Sin embargo, también puede reflexionarse acerca de una reflexión de primer orden, en ese caso se está realizando una **reflexión de segundo orden**, y cabe también la existencia de reflexiones de órdenes superiores. En el caso de la ciencia, se podría reflexionar (en segundo orden) acerca de muchos aspectos de ésta y desde muchas perspectivas distintas. Por ejemplo, sobre su historia, sobre quienes participan de ella (sociología, psicología), sobre sus aspectos éticos, políticos, profesionales, económicos, etc. Todas estas reflexiones corresponden a las llamadas disciplinas metacientíficas y la filosofía de la ciencia se encontraría dentro de estas. Pero a diferencia de las otras, ésta se encarga del **estudio de los fundamentos de la ciencia y del conocimiento científico**[1].

Toda disciplina tiene sus fundamentos y éstos son susceptibles de ser estudiados. Al hacerlo, se está haciendo filosofía de esa disciplina. Si la filosofía (en cuanto disciplina institucionalizada) no existiera o fuese eliminada, estos problemas fundamentales no dejarían de existir. Quienes cultivan la disciplina en cuestión se verían enfrentados a éstos (como siempre ha ocurrido) y obligados a investigarlos y tratar de resolverlos. Al hacerlo estarían, por definición, haciendo filosofía.

Los problemas filosóficos han estado con la ciencia desde su nacimiento. En un principio la filosofía y la ciencia estaban unidas, por lo que el estudio de la ciencia era inseparable del estudio de sus fundamentos. Desde Aristóteles hasta Newton, pasando por Descartes, Galileo, Boyle, etc. los científicos se preocuparon de la filosofía de la ciencia (aunque no se llamaba así en ese entonces) como una tarea más de la práctica científica, y tan necesaria como el hacer experimentos y generar teorías. Dentro de esta misma época, muchos filósofos estudiaron los fundamentos y las consecuencias filosóficas de las distintas ciencias (un ejemplo notable es el caso de Kant y la mecánica newtoniana). Durante el siglo XIX se produce un divorcio entre ciencia y filosofía, con lo que los científicos comienzan a renegar de ésta última (o al menos del que existía en dicha época, donde imperaban Hegel y el idea-

1 Véase Diaz y Moulines (2008), Moulines (2009).

lismo alemán). Sin embargo, eso no significó la desaparición de los problemas filosóficos (o de fundamento) de la ciencia. Éstos siguieron aumentando conforme la ciencia progresaba. Muchos científicos se hicieron cargo de su estudio durante esos años, hasta que a principios del siglo XX se consolida la filosofía de la ciencia como disciplina autónoma e independiente.

La filosofía de la ciencia, como disciplina naciente, jugó un rol importante en la revolución matemática del siglo XX. No es casual que muchos de los próceres de ese movimiento fuesen además filósofos profesionales y hayan dedicado parte de su tiempo a entender los fundamentos filosóficos de la matemática, del lenguaje, del conocimiento y de la ciencia empírica. También la filosofía fue importante en el nacimiento de la teoría cuántica y la nueva física. En ese entonces se realizaban congresos donde el tema eran los fundamentos de la física (Como los Congresos Para la Unidad de la Ciencia organizados por el Círculo de Viena) donde asistían los científicos y los filósofos más destacados de la época. Además, era común ver a filósofos exponiendo en congresos de ciencias o a científicos en congresos de filosofía.

Las ideas de esta primera generación significaron un gran progreso en el entendimiento de la ciencia. Notorio es el caso de escuelas y autores clásicos que contribuyeron con grandes avances en el área, como el positivismo lógico, Karl Popper, Thomas Kuhn, etc. Sin embargo, consistían mayormente en bosquejos idealizados de la actividad científica centrados en los aspectos teóricos. Desde estos trabajos precursores se han hecho considerables avances y una enorme expansión de la disciplina. Actualmente se han tomado en consideración todos los aspectos importantes de la práctica científica, como la experimentación, la construcción de modelos, las simulaciones computacionales, el tratamiento de datos, las relaciones inter-disciplina, etc. Es así que actualmente los filósofos han vuelto a trabajar codo a codo con los científicos en resolver los problemas de fundamento de una actividad que se encuentra en continuo progreso.

Por todo lo expuesto, la filosofía no es algo foráneo, impuesto, inventado o extraño a la ciencia. Está, y ha estado, implícita en la investigación científica siempre y en todo momento. Es así que los científicos investigan el mundo, explican fenómenos, realizan predicciones, descubren leyes naturales y las utilizan, describen propiedades de objetos, contrastan hipótesis, generan teorías y aspiran a llegar a la verdad. La filosofía de la ciencia investiga el método científico, qué es una explicación, qué es una contrastación, cómo se estructura una hipótesis, qué son las leyes naturales, qué son las propiedades y como se relacionan entre ellas, cómo es la estructura de una teoría y cómo se relaciona con otras teorías científicas, qué es la verdad, etc.

Tomando una analogía del filósofo Imre Lakatos: "El científico se mueve naturalmente en la ciencia como un pez en el agua, pero en lo tocante al saber *sobre* la ciencia (la filosofía de la ciencia) muchos científicos saben tan poco como los peces de hidrodinámica" (Lakatos, 1970, p. 148). Esto no es un problema, ya que el pez no necesita entender la hidrodinámica para nadar y moverse correctamente. Sin embargo, son las leyes de la hidrodinámica las que le permiten ese movimiento. En este caso, el filósofo de la ciencia vendría a ser un experto en mecánica de fluidos que ha estudiado a fondo los fundamentos del nado de los peces. Esto no quiere decir que la filosofía de la ciencia, en cuanto disciplina, haga posible la ciencia, solo quiere decir que los fundamentos y problemas filosóficos están siempre ahí y el rol de la filosofía es estudiarlos.

Una analogía similar, pero con una intención totalmente denostativa, es comúnmente atribuida al famoso físico y ganador del Nobel Richard P. Feynman: "La filosofía de la ciencia tiene tanta importancia para el científico como la ornitología para las aves". La analogía falla en ser denostativa con la filosofía por el hecho de que las aves son incapaces de aprender ornitología. En cambio, es ofensiva para los científicos, pues éstos sí son capaces de aprender

filosofía de la ciencia. Y si las aves pudieran aprender ornitología, ésta les sería bastante útil. Feynman, sin darse cuenta, estaba en lo correcto: la filosofía de la ciencia es importante para la ciencia y los científicos. De hecho, él mismo se introdujo en problemas filosóficos (sin darles ese nombre, o sin querer darse cuenta de que eso eran), pero no logró enfrentarlos correctamente debido a su afán por ignorar todo el conocimiento que existía en esa área en su época. Tal vez si hubiese estudiado seriamente filosofía de la ciencia se habría dado cuenta de que ésta estudia precisamente, y muy seriamente, varios aspectos que a él le interesaban, como el carácter de las leyes naturales, la estructura de las teorías científicas y la demarcación entre ciencia y no-ciencia.

Muchas veces ocurre que los científicos carecen de formación filosófica necesaria, por ende, de la preparación suficiente para abordar problemas metacientíficos. Cuando se ven enfrentados a un problema de este tipo, frecuentemente no lo reconocen como filosófico o, de reconocerlo como tal, acuden a la filosofía como si ésta fuera un mercado de prejuicios y dogmatismos dispuestos para que quien quiera elija el que más le guste. Una vez elegido el prejuicio, o una vez se encuentran las herramientas para fomentar los prejuicios que ya se disponían previamente, se procede a mirar el problema a través de éste. Y es así como en lugar de resolverlos, se genera un estancamiento. Entonces los debates dan lugar al *name dropping* (nombramiento de autores o validación de ideas solo porque alguien famoso las dijo) dejando entrever el peligroso vicio del fetichismo por los autores. Es común que en estos casos se elijan ideas obsoletas, sin considerar toda la discusión a la que dieron origen, o reformulaciones y posibles refutaciones, además de todo el trabajo que se ha hecho o se está haciendo contemporáneamente respecto. Notorio es un caso reciente, donde el sociólogo Alberto Mayol se defendió a través de la prensa de críticas que le hicieron a la metodología usada en un estudio citando autores y eslogans en lugar de ideas y metodologías filosóficas adecuadas .

Es por esto que también debe evitarse a toda costa caer en presentar a la filosofía de la ciencia como un museo de ideas, solo que de los últimos 150 años. Lamentablemente, las tendencias más populares entre los científicos, generalmente están algo obsoletas. Revisando algunos programas de asignaturas del área, se observa que suele mencionarse el debate entre Kuhn, Lakatos, Popper y Feyerabend como "lo último" que ha sucedido, siendo que ocurrió hace más de 50 años. Por supuesto que los clásicos deben ser considerados seriamente, pero como tal y en función de lo que actualmente se investiga en la disciplina.

La ciencia está plagada de filosofía. Hay muchos ejemplos contemporáneos de gran importancia para la práctica científica, donde la línea que separa la filosofía de la ciencia se vuelve difusa. Como dijo el famoso filósofo Daniel Dennett: "No existe tal cosa como ciencia libre de filosofía; solo existe ciencia cuyos fundamentos filosóficos son tomados de forma implícita sin examinación" (Dennett, 1995, p.21). Muchas veces los científicos, cotidianamente y sin darse cuenta, tienen discusiones respecto a conceptos, metodologías, teorías, aspectos metafísicos, epistemológicos y otros más netamente filosóficos de su práctica. A veces dan origen a acaloradas discusiones que podrían ser resueltas fácilmente si se considerasen las herramientas filosóficas adecuadas.

Por ejemplo, recientemente los físicos teóricos han acudido a los filósofos para pedir ayuda en la resolución de debates en el seno de su propia práctica. Tal es el caso que se está dando actualmente en la discusión sobre el estatus científico o no científico de la teoría de cuerdas. Varios científicos han puesto en duda que esta teoría sea realmente científica ya que se trataría solo de especulación metafísica, y que además no ha dado lugar a predicción alguna (pues no es contrastable empíricamente). Este es un caso donde filósofos y científicos se encuentran trabajando codo a codo discutiendo sobre el rol de la contrastación empírica en ciencias físicas y si esto es necesario y/o suficiente para demarcar la ciencia.

Otro ejemplo proveniente de la física tiene que ver con la realidad de las entidades físicas inobservables. Actualmente nadie dudaría de la existencia de los átomos, pero hubo una época en que los científicos eran escépticos respecto a su existencia. Esto cambió rápidamente gracias a los experimentos y mediciones realizados por Einstein y Perrin. Sin embargo, otras entidades que en algún momento gozaron de gran aceptación fueron rechazadas, como el calórico, el flogisto y el éter. Actualmente en la física hay entidades y procesos cuya existencia aún no es tan obvia o que, de existir, no se posee evidencia directa. Tal es el caso de la materia y la energía oscura, del bosón de Higgs y las ondas gravitacionales. Al compararla con otras entidades inobservables como el electrón, se aprecian grandes diferencias. Éste puede ser detectado y manipulado en muchos contextos independientes y puede ser usado para construir nuevos fenómenos, sin embargo, la materia oscura solo se ha medido de formas indirectas y aún hay dudas respecto a cómo interpretar la evidencia. La filosofía de la ciencia ha jugado un rol importante a la hora de entender qué significa aceptar la existencia de una entidad, que rol juegan en esto la evidencia, los modelos y las mediciones, y cuáles son los parámetros que han usado los científicos para aceptar o rechazar entidades.

Así también en biología encontramos problemas filosóficos importantes que los mismos científicos han debatido arduamente. Uno de ellos es el debate sobre el reduccionismo. Vale decir, si la biología es reducible en última instancia a la física y la química y, de ser posible, de qué forma ocurre dicha reducción. La posición contraria plantea la existencia de propiedades emergentes, pero ¿hasta qué punto es esto incompatible con algún tipo de reducción? Estas cuestiones son especialmente relevantes en la investigación biológica de los procesos mentales, pero también en biología celular, genética, biomedicina, ecología, etc.

Muy relacionado con el anterior, es el problema de la extrapolación del conocimiento entre distintos sistemas experimentales o entre distintos modelos de estudio. Por ejemplo, en bioquímica se trabaja con materiales biológicos (proteínas, ADN, enzimas, complejos macromoleculares, etc.) aislados de su medio natural (el organismo). Todo el conocimiento teórico de la bioquímica proviene de dicho conocimiento *in vitro*. Sin embargo, en un sistema experimental de este tipo no se puede conocer las conexiones causales que tendría el objeto estudiado en su medio natural. Y, por otro lado, al estudiar los sistemas completos (*in vivo*), no se tiene acceso directo a las actividades y conexiones de las partes de éstos (por ejemplo, una macromolécula). Entonces la pregunta que surge es: ¿de qué forma se conocen los sistemas vivos y sus componentes en biología experimental? Esta pregunta, que es netamente filosófica, ha sido recientemente tomada muy en serio por varios bioquímicos y aún no se llega a una respuesta satisfactoria. Porque, si bien el éxito de la biología experimental es indudable, parece ser que la forma de obtenerlo es mucho más compleja de lo que a simple vista parece.

Para dificultar más el tema, muchas veces, especialmente en fisiología, biomedicina, neurociencia, toxicología o farmacología, la motivación final es entender los mecanismos biológicos del cuerpo humano. Sin embargo, en todas ellas, por razones éticas evidentes, se utilizan organismos modelo y no seres humanos. Todo el conocimiento que se ha desarrollado proviene principalmente de ratones, ratas e incluso de calamares. Y, cuando se estudian sistemas "humanos", se trata de cultivos celulares en condiciones bastante lejanas a las naturales consistentes en células seleccionadas para ciertos propósitos específicos ¿Cómo se realiza la extrapolación de conocimiento entre organismos modelo? ¿Es posible dicha extrapolación? ¿Cuáles son las normas epistemológicas implícitas que rigen la práctica científica en estos casos? El problema está abierto y los filósofos están jugando un rol importante para resolverlo.

Como éstos, se podrían mencionar muchos problemas más: los biólogos estudian los seres vivos. Sin

embargo, aún no se tiene una definición satisfactoria de "vida" y "organismo vivo". O también, ¿cuál es el rol epistémico de los modelos y simulaciones computacionales? ¿Qué estatus ontológico tiene el estado de transición de una reacción química? ¿Existen leyes naturales puramente biológicas? Si conociésemos todas las propiedades físicas del cerebro, ¿podríamos deducir de éstas procesos como las emociones, los estados mentales y el pensamiento? ¿A qué nos referimos con "información biológica"? ¿Cómo hablamos de "funciones biológicas" sin recurrir a causas finales? La lista podría alargarse mucho más. Lo concreto es que la ciencia está llena de problemas filosóficos que le son intrínsecos e ineludibles. Y la filosofía de la ciencia no es más ni menos que la disciplina que se encarga de estudiarlos y tratar de resolverlos.

Por todo lo expuesto, la disciplina en cuestión es útil para la práctica científica, y también para la formación de los científicos, habiendo contenidos mínimos que son necesarios. Por un asunto de división del trabajo no es necesario que todos los científicos sean filósofos, pero sí deben tener cierta base filosófica (así como los filósofos deben tener amplios conocimientos en la ciencia que estudian). Por su misma naturaleza la filosofía de la ciencia es una empresa interdisciplinaria, y en Chile cada vez son más quienes están trabajando en ella; solo hace falta construir más puentes entre ésta y el mundo científico. Considero que para ambas partes será beneficioso y dará origen a una producción de conocimiento amplia y numerosa.

III. Finalmente

La filosofía de la ciencia como disciplina se ha hecho cargo de investigar problemas que siempre han estado presentes en la ciencia. Como tal no ha inventado nada ajeno ni artificioso y es desde la misma ciencia, tal cual se realiza en la práctica, de lo que se nutre. De lo contrario se estaría haciendo mala filosofía de la ciencia, y las teorías basadas en un enfoque así serían rápidamente descartadas. Tanto en la ciencia como en la filosofía deben evitarse los dogmatismos. De nada nos sirve una filosofía que consista en la expansión de dogmas o el fomento de prejuicios. Debe ser una empresa crítica, que esté en continua renovación y que se reconozca a sí misma como falible, al igual que la ciencia.

Además debería ser vista por los científicos como una poderosa aliada. Nos entrega las herramientas conceptuales para enfrentarnos a todo tipo de enemigos de la ciencia, como por ejemplo las ideologías irracionalistas y anticientíficas como el posmodernismo o el cientificismo ingenuo. Además, si bien todos los científicos saben hacer buena ciencia y distinguirla de la mala ciencia, la filosofía de la ciencia nos permite explicar por qué algo es buena ciencia y otra cosa no lo es. Finalmente, nos permite explicar por qué es la ciencia y no otro tipo de "conocimiento" el que debe ser consultado a la hora de elaborar políticas públicas.

Si vamos a defender la filosofía, hay que mostrar dónde, cómo y para qué es útil. Si seguimos considerándola un mercado de prejuicios o un museo de ideas antiguas, entonces es lícito poner en duda su utilidad contemporánea y tal vez quienes quieran eliminarla de los currículos, tanto de enseñanza media como de la formación de los científicos, tengan razón después de todo. Lamentablemente los contenidos de filosofía que se enseñan hoy en los colegios distan mucho de ser contemporáneos, o incluso de ser filosóficos, por lo que también debemos preguntarnos seriamente qué filosofía queremos. Si carecemos de un criterio mínimamente unificado y dejamos lo que se enseña en manos de los prejuicios o gustos de tal o cual profesor, sería lo mismo que no se enseñe la disciplina y de nada nos servirá defenderla.

Si bien el ejemplo que di corresponde a la filosofía de la ciencia, podrían utilizarse argumentos análogos en muchos otros casos: filosofía política, filosofía de la educación, filosofía de la medicina, filosofía ambiental, filosofía de la tecnología, ética, deontología, filosofía jurídica,

etc. Hoy en día en Chile se está haciendo filosofía y cada vez hay más filósofos profesionales produciendo conocimiento e investigando codo a codo con cultores de otras disciplinas relacionadas. Si queremos defender la filosofía debemos partir por ahí: dónde están quienes ven la filosofía como algo útil y se están esforzando día a día porque así sea y dónde están los problemas filosóficos y hay filósofos trabajando en resolverlos. Como en toda disciplina o aspecto de la sociedad, siempre debemos mirar hacia adelante, porque si solo miramos hacia atrás nunca dejaremos de tropezar.

Referencias

- Dennett, D. (1995) *Darwin's Dangerous Idea: Evolution and the Meaning of Life*. Simon & Schuster.
- Diez, J. y Moulines, C. (2008). *Fundamentos de Filosofía de la Ciencia*. Ariel.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the Methodology of Scientific research Programmes. En Lakatos, I. y Musgrave, A. (Eds.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge University Press.
- Moulines, C. (2009). ¿Es la Filosofía una Ciencia? *Ágora, Papeles de Filosofía* 28(2): 21–36.

Filosofía, conocimiento y prácticas sociales

Jorge Prado Carvajal
Estudiante del Magister en Filosofía
Universidad de Chile
contacto: jorgepradocarvajal@gmail.com

En este artículo me propondré elaborar una concepción de filosofía que sea acorde tanto a su contexto institucional en la educación superior, por un lado, como al rol transformador y pedagógico que tradicionalmente le han atribuido autores que la conciben como una herramienta para la transformación social, por el otro. De acuerdo a esta finalidad, defenderé la idea de que la filosofía es una disciplina académica, orientada en torno a fines cognoscitivos, que produce conocimiento y prácticas sociales.

En Chile quien mejor ha documentado el debate acerca del rol que ha tenido la filosofía en su contexto social, político, académico y cultural es Jaksic. En el texto Rebeldes Académicos: *La filosofía chilena desde la Independencia hasta 1989* (2013), el autor plantea que una de las tensiones que han configurado la historia de la filosofía en Chile se relaciona con las tendencias opuestas entre especialización y politización de la disciplina. Para los primeros, Jaksic utiliza el concepto de "profesionalistas", mientras que para los segundos el de "críticos". Así, la historia de la filosofía estaría marcada por aquellos que entienden a la filosofía como una disciplina con problemas propios de la misma, definidos por la comunidad académica, con una historicidad marcada por el desarrollo interno, versus aquellos que entienden a la filosofía como una herramienta para la transformación social y comprensión tanto de la condición humana como de las condiciones históricas que la configuran. En el segundo caso, sería la sociedad la que definiría los problemas que constituyen el quehacer filosófico, habiendo, por tanto, una determinación externa de los mismos, a diferencia del énfasis interno en la posición anterior. En el caso chileno, autores como Humberto Giannini, Roberto Torretti y Jorge Millas caerían en la primera categoría, mientras que en la segunda autores como Juan Rivano, Alex Ibarra, Patricio Peñailillo, entre otros. Sin embargo, para fines de este trabajo me enfocaré en otros dos autores: John Searle y Richard Rorty, pues son ellos quienes elaboran concepciones explícitas que refieren al debate mencionado.

Searle, en *La universidad desafiada: el ataque postmodernista en las Humanidades y las Ciencias Sociales* (2003), también reconstruye el debate acerca del futuro de la filosofía en el contexto de las instituciones universitarias estadounidenses para, posteriormente, posicionarse dentro de una de las posturas que él mismo reconstruye. Si bien el contexto específico es diferente, las categorías elaboradas, pienso, permiten entender también el debate en Chile. El elemento central con el que Searle reconstruye el debate es el de la cercanía/distancia que tienen los filósofos respecto al canon tradicional de la filosofía occidental. Por un lado, estarían los "defensores" de la tradición, para quienes existe un canon tradicional en la literatura, historia, filosofía y arte, en donde es el mérito epistémico intrínseco de las obras lo que les permite posicionarse dentro del corpus de la tradición occidental. El conocimiento, según los defensores, sería objetivo, así como también los métodos para obtenerlo.

En contraposición a los defensores, encontramos a los "desafiadores" de la tradición. Para ellos, según Searle, los objetivos de transformación social y política son prioritarios, y las instituciones de educación universitaria deben supeditarse a ellos. De este modo, según Searle: "*Aquellos que quieren usar las universidades, especial-*

mente las humanidades, para la transformación política de izquierda, perciben correctamente que la tradición racionalista es un obstáculo en su camino" (p. 36). Los valores de la cultura occidental, tales como la universalidad del conocimiento, la objetividad, los estándares de racionalidad, serían puestos en duda, según este autor, por aquellos que defienden la prioridad de la transformación social y política de la sociedad como objetivo de las instituciones educativas. Esto ocurriría, principalmente, porque esa misma cultura occidental sería simplemente una representación del hombre blanco, europeo. Por ello se vuelve un imperativo político y ético el representar en el currículum educativo y en el canon que define los problemas relevantes a todos aquellos sectores que se encuentran en un intercambio desigual de poder político y en una situación de impedimento de valoración social, tales como las minorías étnicas, las mujeres, las minorías de la diversidad sexual, etc.

Frente a la postura de los desafiadores de la tradición, a quienes Searle les atribuye el relativismo cultural y epistemológico, el autor se posiciona como un defensor de los cánones de la racionalidad y universalidad. Los ideales de la universidad, y de la filosofía dentro de ella, serían exclusivamente cognoscitivos, con aspiraciones al aumento progresivo del conocimiento, con la presuposición de que el conocimiento es objetivo, el lenguaje es el medio mediante el cual aprehendemos la realidad objetiva, y los estándares con los cuales justificamos esta actividad se basa en criterios racionales y universales.

Más allá de la argumentación específica del autor y de la fidelidad del retrato que hace de sus contrincantes, lo importante a destacar acá es mostrar a Searle como uno de los polos extremos en el debate acerca de los fines de la filosofía y la universidad.

En la vereda opuesta, encontramos a Richard Rorty. El autor, en *Philosophy as science, as metaphor and as politics* (1989), contrasta tres concepciones de la filosofía contemporánea: a) Una concepción cientificista, cuya raíz estaría en la obra de Husserl, en la de los positivistas lógicos y en la epistemología analítica (Núdler, 2010); b) una concepción poética, cuya raíz estaría basada en la obra de Heidegger; y c) una concepción pragmática o política, basada en la obra de Dewey.

Para objeto del presente artículo no es necesario detallar las distinciones que realiza Rorty, salvo en sus aspectos principales. Luego de realizarlas, será posible situar al mismo filósofo dentro de la concepción pragmática o política de la filosofía.

Tanto la concepción poética como la pragmática constituyen una respuesta a la concepción cientificista contemporánea. En el primer caso, "*los heideggerianos piensan que la tradición filosófica necesita ser reapropiada siendo vista como una serie de acontecimientos poéticos*" (Rorty, 1989, p.13) (Traducción mía). Frente al fundacionalismo racionalista que constituye la fenomenología trascendental de Husserl, Heidegger entiende a la tradición filosófica como un conjunto de logros de los Pensadores que fueron capaces de encontrar palabras adecuadas para la expresión del Ser de lo que es. El objetivo de la actividad filosófica es liberarnos, de acuerdo a la concepción poética, del lenguaje con el que actualmente operamos, entendiéndolo no como una elaboración de la razón humana, sino como la creación de pensadores de nuestro pasado histórico. En definitiva, según la concepción poética debemos recurrir a formas del lenguaje, expresiones metafóricas en las que el *Dasein* pueda manifestarse no a partir del lenguaje con el que entendemos las cosas en el mundo, sino a partir de su propio ser. Si seguimos la interpretación de Charles Taylor, en definitiva, la propuesta heideggeriana consiste en que nuestra comprensión del mundo se basa en las relaciones que tenemos con él, de modo que el entendimiento representacionalista presupone un fondo de prácticas sociales a partir del cual se articula el conocimiento teórico. El gran problema del cientificismo, entonces, estaría en olvidar ese "fondo inarticulado" que es el dominio de prácticas desde el cual se basa la interpre-

tación epistemológica (Taylor, 2012).

La concepción pragmática, por su parte, también comparte el rechazo a la concepción cientificista. Sin embargo, se distancia de la concepción poética en cómo entiende la importancia de la tradición filosófica occidental. En la concepción pragmática de la filosofía, la importancia de la filosofía reside en su utilidad práctica para mejorar la vida humana. Las teorías filosóficas del pasado, entonces, se conciben no tanto como un conjunto de proposiciones filosóficas susceptibles de ser verdaderas o falsas, sino como herramientas al servicio de los intereses prácticos de la sociedad. Tienen, en definitiva, no un carácter epistémico, sino instrumental. En ese sentido, las metáforas elaboradas por los grandes filósofos del pasado han de convertirse en metáforas muertas para que, una vez asimiladas y naturalizadas en el lenguaje ordinario, puedan convertirse en herramientas para la comprensión y el progreso social rearmando el sistema de creencias de las comunidades en las cuales están insertas los filósofos. Para Rorty, entonces, la concepción pragmática entiende a la filosofía como una herramienta política para la contribución al progreso social, enmarcada en los ideales de libertad social y desarrollo de los individuos en su máxima potencialidad.

Rorty se posicionará en esta tercera postura. Para él, las diferencias entre la concepción heideggeriana, o poética, y la pragmática, o política, radican fundamentalmente en las consecuencias prácticas que tienen: "*Si estoy en lo cierto en pensar que la diferencia entre las vías de Heidegger y Dewey para rechazar el cientificismo es política antes que metodológica o metafísica, entonces sería bueno para nosotros debatir tópicos políticos explícitamente, en vez de usar un lenguaje filosófico esópico*" (1989, p. 28). Esta cita es ilustrativa, y nos muestra de manera clara por qué Rorty es parte de la concepción pragmática o política de la filosofía.

Tanto la postura de Searle como la de Rorty, a mi juicio, constituyen posturas equívocas respecto al modo mediante el cual se busca conceptualizar la naturaleza y el fin de la filosofía. Más allá de lo problemático que resultan las categorías con las que identifican distintas tendencias en la filosofía, cuya respuesta requeriría elaborar una taxonomía de acuerdo a las distintas tradiciones filosóficas contemporáneas, se ha de elaborar una noción de filosofía que no implique un revisionismo respecto a la tradición, pero que, a la vez, sea acorde a las prácticas sociales en las que actualmente está inserta la actividad filosófica.

Lo anterior implica, siguiendo a Orellana (2010), preguntarse no tanto en qué consiste la filosofía, desde un dominio conceptual, sino más bien desde las prácticas sociales en las cuales se ejerce. Sin duda el concepto de prácticas sociales es muy amplio. Para el propósito de este artículo, entenderé como prácticas sociales a los procesos de institucionalización y profesionalización de la actividad filosófica. A partir de esa idea, la filosofía se debe entender como una disciplina académica, con las marcas y propiedades propias de estos procesos, que englobaré en 2 conjuntos: propiedades sociales, por un lado, y propiedades epistémicas, por el otro. A partir de estas ideas defenderé la noción de filosofía como disciplina académica productora de conocimiento y prácticas sociales, orientadas de acuerdo a fines principalmente cognoscitivos.

Una de las ventajas de esta concepción es que permite armonizar las contradicciones de las posiciones anteriores. Una de las tensiones que constituyen a la actividad filosófica se establece en la concepción de filosofía como teoría, por un lado, y en la de filosofía como práctica, por el otro (Núdler 2010, Cabanchik 2010). En el primer caso podemos encontrar la postura de Searle. En el segundo, la postura de Rorty. Frente a esa polarización, siguiendo a Cabanchik, la idea de conocimiento como término medio para reconstruir una posición que las integre resulta pertinente De este modo, ya sea un conocimiento teórico o práctico, la filosofía se constituye a partir del interés cognoscitivo de producir el uno o el otro.

Esta posición, sin embargo, tampoco está exenta

de complicaciones. No es claro el hecho de que la filosofía tenga realmente un interés cognoscitivo, ni menos que ella produzca conocimiento o prácticas sociales. Qué sea el conocimiento producido por la filosofía ya es de por sí problemático. En definitiva, es necesario aclarar qué se quiere decir cuando se dice que la filosofía produce conocimiento, sea teórico o práctico. Ya desde comienzos del siglo XX, con la emergencia de la tradición analítica, se había puesto en duda la viabilidad de asumir a la filosofía como algo más que una elucidación del aparataje conceptual mediante el cual nos referimos al mundo. El objetivo de la filosofía, para el positivismo lógico, consistía básicamente en la clarificación del sentido de las proposiciones científicas. No hay, de esta manera, un contenido cognoscitivo positivo acerca del mundo expresable mediante proposiciones filosóficas: "*La filosofía no es un sistema de proposiciones, no es una ciencia (...) La característica positiva del viraje del presente se halla en el hecho de que reconozcamos a la filosofía como un sistema de actos en lugar de un sistema de conocimientos. La actividad mediante la cual se descubre o se determina el sentido de las oraciones; esa es la filosofía*" (Schlick en Ayer, 1965, p. 59) Se muestra aquí claramente la concepción de la filosofía: la filosofía no es un conjunto de teorías que sistematizan proposiciones filosóficas, sino más bien una actividad que sólo dilucida el sentido de proposiciones ajenas a esa actividad.

Ahora bien, la idea anterior se distancia de lo que Winch llamó la "concepción subordinada" de la filosofía (2011) en el hecho de que, aun cuando los positivistas lógicos asumieron que la filosofía sólo tiene un rol de clarificación conceptual de las proposiciones de la ciencia, entendieron que la filosofía como actividad cumple el rol de establecer criterios empiristas de verificabilidad para establecer cuándo hay proposiciones con sentido y cuándo no. Eso llevó, a su vez, a la idea de que la filosofía puede establecer los criterios de demarcación de lo que son problemas genuinos y los que son pseudoproblemas. Es decir: "*(El positivismo lógico) ponía en sus manos (las de la filosofía) nada menos que la autoridad de demarcar, trazar el límite entre lo científico y lo metafísico y poner o rehusar así el sello de cientificidad a cualquier teoría pretendidamente científica*" (Núdler, 2010, p. 28). En contraste, la concepción subordinada mantiene que la filosofía es meramente un parásito de las ciencias, encargada sólo de resolver problemas específicos en los conceptos que utilizan los científicos. No hay en ella rol alguno de establecer criterios de demarcación.

Pero la diferencia entre ambas posiciones es sólo de grados: para ambas posturas, la filosofía sólo se encarga de mejorar las herramientas conceptuales que utilizan los científicos en la empresa de ir produciendo conocimiento. Winch, para señalar la continuidad de la concepción subordinada en el positivismo lógico, utiliza la imagen siguiente: "*Los científicos son los que adquieren auténticos y nuevos conocimientos, a través de métodos experimentales y de observación. El lenguaje es una herramienta indispensable para este proceso; como cualquier otra herramienta, puede tener defectos, pero los que le resultan peculiares son las contradicciones lógicas que a menudo se consideran análogas a las fallas mecánicas de las herramientas materiales. El mecánico de un taller se ocupa de eliminar cosas tales como obstrucciones de los carburadores; el filósofo elimina contradicciones en el campo discursivo*" (Winch, 2011, p. 14)

Sostener que la filosofía es una disciplina que produce conocimiento y prácticas sociales, entonces, implica hacerse cargo de esta objeción, Una respuesta concluyente a la misma escapa a los objetivos del presente trabajo. Sin embargo, intentaré dar algunas reflexiones en torno a este problema de manera tal que se pueda bosquejar una manera de abordarlos.

Anteriormente señalé que hay 2 conjuntos de propiedades o marcas que caracterizan a la profesionalización académica de la filosofía: las propiedades sociales y las propiedades epistémicas. Esta distinción la hago teniendo en cuenta que la filosofía es tanto una actividad social,

la que realizan los filósofos, como las entidades racionales que se producen en esa actividad: conceptos, proposiciones, argumentos y teorías.

Las principales características sociales son las siguientes:

a) Autodeterminación de la comunidad académica respecto a su constitución (quién es considerado un par epistémico y quién no) y su actividad

b) Competencia exclusiva de la comunidad académica sobre los contenidos de la investigación

c) Son los valores cognoscitivos los que orientan la actividad académica

Las principales características epistémicas son las siguientes:

a) Problemas filosóficos cada vez más esotéricos y técnicos en la disciplina

b) Comunidades epistémicas organizadas en torno a compromisos compartidos

Sin duda alguna hay más características distintivas que adquiere la filosofía en los procesos de institucionalización y profesionalización académica, como la creación de un mercado profesional en el cual los que se forman en filosofía pueden dedicarse a tiempo completo, o la estandarización de la producción de conocimiento. Lo que me interesa recalcar es que las señaladas previamente constituyen los nuevos rasgos que adquiere la filosofía como una disciplina académica en el ámbito de las instituciones de educación superior.

Como se dijo anteriormente, entender en qué consiste la filosofía puede ser una pregunta equívoca cuando se la mira sólo desde una dimensión conceptual. Es importante entender a esa dimensión conceptual desde un trasfondo de prácticas sociales en las que se inserta. De ese modo, la filosofía no consiste sólo en sus productos filosóficos, en lo que los filósofos elaboran cuando hacen filosofía, sino también en esa misma actividad. Ahora bien, una ontología de la actividad filosófica requeriría mayor detalle de lo que se puede exponer acá. Sin embargo, una de las primeras tareas en esa dirección consiste en describir cómo es que se organiza la producción de conocimiento filosófico hoy en día, y a partir de esa descripción, ir elaborando conceptos que permitan ilustrar cómo es que la filosofía produce prácticas sociales.

En los procesos de profesionalización, tal y como Kuhn describe el paso de la etapa preparadigmática a la ciencia normal (2006), la práctica filosófica adquirió nuevas características. Las principales ya fueron mencionadas anteriormente. Orellana en *Tradiciones y concepciones en filosofía* (2010), distingue 3 dimensiones de las tradiciones filosóficas: la dimensión conceptual – los ya mencionados productos filosóficos-, la dimensión institucional y la dimensión política. Es la segunda la que interesa para estos propósitos.

Las comunidades epistémicas que constituyen una tradición filosófica, se mencionó, se organizan en torno a compromisos compartidos, los cuales consisten en valores, metodologías, un conjunto de concepciones, textos y autores consagrados que entregan los problemas considerados relevantes y programas de investigación. Además, el dominio institucional de las tradiciones refiere a las instancias de reunión y de socialización de lo que se está elaborando, como los congresos, simposios, revistas, entre otros medios de difusión de la actividad filosófica. Una tradición, entonces, comparte no sólo cuáles son los problemas relevantes, ni los medios posibles para responder a esos problemas, sino también un conjunto de elementos que tradicionalmente en la reflexión filosófica se consideran externos. Pero de los rasgos distintivos que hay que añadir, es que no comparten una concepción determinada de lo que es la filosofía. Sin embargo, esa pluralidad de concepciones que anidan dentro de una tradición tienen la capacidad de contrastarse entre sí, en virtud del resto de elementos de la tradición filosófica que compar-

ten las comunidades epistémicas organizadas en torno a las mismas. La tradición analítica no es de por sí una visión específica de lo que es la filosofía. Antes bien, es un conjunto de concepciones diversas, pero que comparten ciertos autores en común, ciertos problemas considerados relevantes (por ejemplo, el problema de la referencia) que les permite a los filósofos adherentes a esta tradición argumentar racionalmente entre sí. De esta manera, una concepción como la del positivismo lógico, en donde la distinción entre ciencia y filosofía es clara, es tan parte de la filosofía analítica como la de Quine, para quien la diferencia entre filosofía y otras ramas del conocimiento sólo hay diferencia de grados. Son concepciones distintas y, sin embargo, pueden debatir racionalmente entre sí gracias a la adopción de un marco común en el cual es posible la argumentación.

Dicho sea de paso, y volviendo a la objeción planteada anteriormente, es esa misma disputa con Quine la que nos permitiría debilitar la idea de que la filosofía no es un sistema de conocimientos. Con la propuesta de naturalizar la epistemología, Quine pone en duda dos de los supuestos del positivismo lógico: la distinción entre juicios analíticos/juicios sintéticos y el criterio empirista del significado. Con la puesta en duda de ambos "dogmas" como los llama Quine, se debilita sustantivamente la idea de que la filosofía pueda recaer en un ámbito a priori en el que se clarifican las proposiciones sintéticas de la ciencia. La idea misma de analiticidad presupone el concepto de sinonimia, el cual, a su vez, es tan poco claro como el concepto de analiticidad. La filosofía, entonces, antes que estar en un dominio de argumentación *a priori*, está dentro de una red semántica holística de conocimientos, en donde, en principio, sus proposiciones también son revisables. Qué proposiciones se consideren analíticas o sintéticas dependerá del lugar "central" o "periférico" que ocupe en esa red holística.

Sin dudas contrastar ambas posiciones, la del positivismo lógico y la de Quine, no implica que la primera haya quedado refutada. Antes bien, muestra que no es tan claro que la filosofía *no sea* un sistema de conocimientos. La única finalidad de este artículo es mostrar la plausibilidad de que la filosofía involucra conocimiento y prácticas sociales. Para ilustrar aún más la plausibilidad de esta tesis, es necesario desarrollar más las ideas expuestas hasta ahora.

Una descripción de la filosofía como práctica social no puede sino involucrar el concepto de comprensión que hay de por medio en la realización de la misma. Es decir, entender en qué consiste una actividad realizada por agentes, en nuestro caso, los filósofos, involucra tener en cuenta cuáles son las razones y creencias que ellos tienen en la actividad que realizan. Esto ocurre, básicamente, porque las prácticas sociales son creencias encarnadas o, dicho de otra manera, son "*expresiones de ideas acerca de la realidad*" (Winch, 2011, p. 31). Dado que la actividad filosófica consiste en la elaboración y evaluación de teorías, argumentos, etc., no se puede describir la misma si no es considerando las creencias y razones que hay en cada elaboración y evaluación.

Es esta última idea la que resulta relevante: las creencias y razones, ese fondo inarticulado que mencionaba Taylor como trasfondo de la comprensión, al ser articuladas proposicionalmente, tienen un poder causal sobre las mismas prácticas sociales de las cuales emergen. Para ilustrar esto apelaré a la tesis del sociologismo anómalo, propuesta por Martin Kusch (2000).

Como su nombre lo indica, esta tesis se basa en la estructura del monismo anómalo propuesto por Donald Davidson (1993, 1994). Las características principales con las que podemos identificar esta postura son las siguientes: a) identidad entre eventos mentales y estados cerebrales; b) imposibilidad de leyes estrictas de reducción tipo-tipo; c) rechazo al epifenomenalismo; d) superveniencia de los eventos mentales respecto a los estados cerebrales. Compartiendo la misma estructura, el sociologismo anómalo sostiene la identidad entre las entidades racionales y las

entidades sociales, sostiene la imposibilidad de leyes que permitan establecer una reducción de una entidad racional tipo a una entidad social tipo, la superveniencia de las primeras entidades respecto a las segundas, y rechaza la posibilidad del epifenomenalismo.

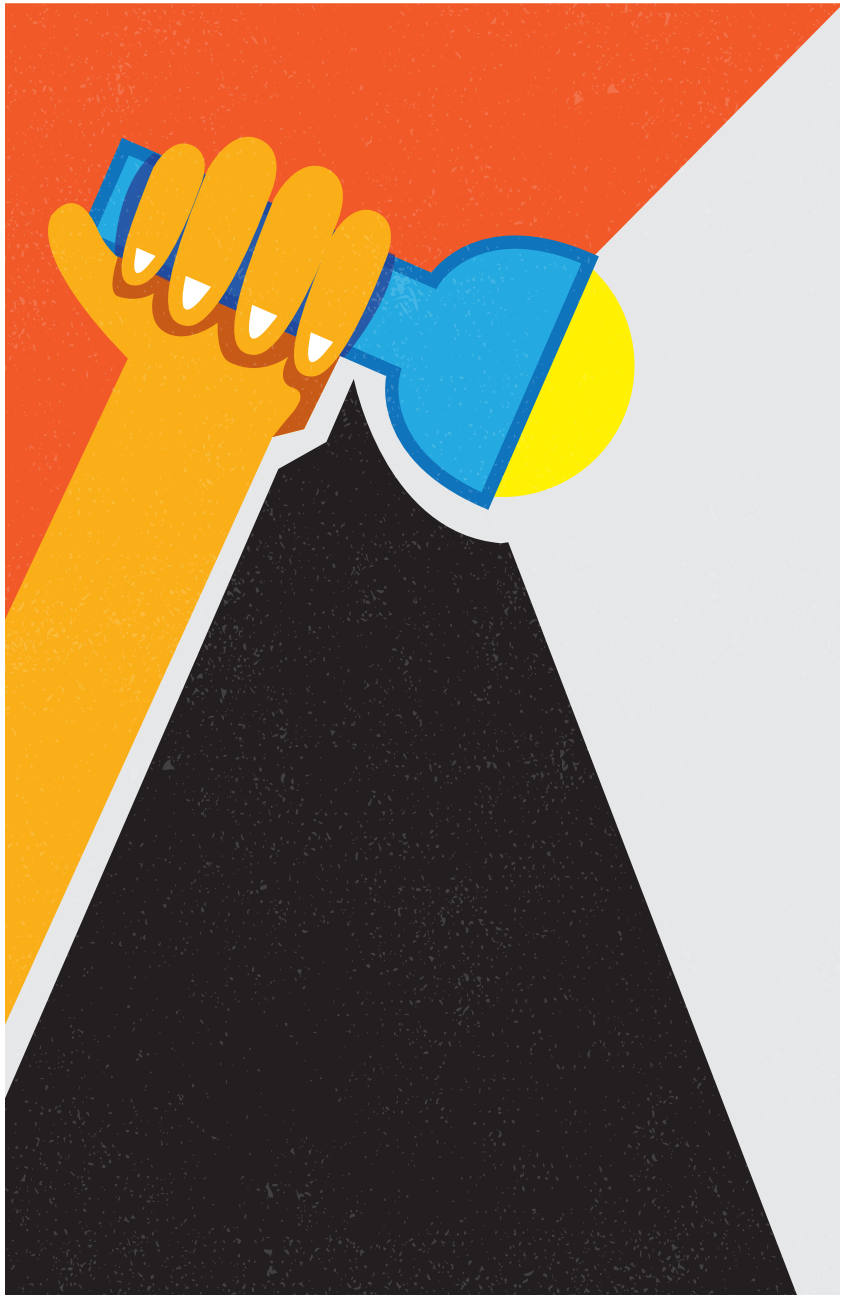
Sostener que las entidades racionales supervienen sobre las entidades sociales implica asumir que las primeras pueden instanciarse en diversas prácticas sociales. Sin embargo, de ello no se sigue que sean independientes ni que estén en un plano racional por fuera de las relaciones sociales. Por otro lado, rechazar el epifenomenalismo implica atribuirles poderes causales a las entidades racionales. De este modo, argumentos, teorías, proposiciones filosóficas, para el caso de la actividad específica de la filosofía, pueden influir en las prácticas sociales de las cuales emergen.

Quisiera sostener que, desde esta perspectiva, es posible asumir a la filosofía como una disciplina que produce prácticas sociales, pues las entidades racionales involucradas tienen esa capacidad performativa en las prácticas en las que están insertas. De esta manera, la organización social de la actividad filosófica no se puede entender si no se consideran las razones y creencias que tienen los filósofos a la hora de establecer lazos entre sí y entre diversas tradiciones e instituciones.

En el contexto de la discusión sobre la defensa de la filosofía en las instituciones educativas la idea de que la filosofía está inserta en modos de producción de conocimiento académico y que, correlativamente, produce prácticas sociales, permite ir más allá del clivaje instalado en la comunidad filosófica de filosofía como una disciplina académica orientada exclusivamente por criterios cognoscitivos versus filosofía como una herramienta para la transformación social, orientada por criterios fundamentalmente prácticos. Si bien la argumentación aquí presentada en modo alguno permite extraer conclusiones fuertes que permitan evadir las distintas objeciones que se pueden esgrimir contra esta postura, al menos permite mostrar su plausibilidad y susceptibilidad de desarrollo y aplicación a otros problemas relevantes en la discusión contemporánea de la metafilosofía y epistemología social.

Referencias

- Cabanchik, M. (2010). La cuestión del método en filosofía. En Núdler, O. (Ed.) *Filosofía de la Filosofía* (p. 255 – 282). Trotta.
- Davidson, D. (1993). Thinking causes. En Heil, J. y Mele, A. (Eds.) *Mental Causation* (p. 3-18). Oxford Clarendon Press.
- Guttenplan, S. (1994). Donald Davidson. En Guttenplan, S. A *Companion to the Philosophy of Mind* (p. 231-236). Blackwell.
- Jaksic, I. (2013). Rebeldes Académicos. *La filosofía Chilena desde la Independencia hasta 1989.* Ediciones Universidad Diego Portales.
- Kuhn, T. (2006) *La estructura de las revoluciones científicas*, 3ra ed., Fondo de Cultura Económica.
- Kusch, M. (2000). The Sociology of Philosophical Knowledge. A Case Study and a Defense. En Kusch, M. (Ed.) *The Sociology of Philosophical Knowledge* (15-38). Springer.
- Núdler, O. (2010). Los problemas de la Filosofía de la Filosofía. En Núdler, O. (Ed.) *Filosofía de la Filosofía* (p. 19-48). Trotta.
- Orellana, M. (2010). Tradiciones y Concepciones en Filosofía. En Núdler, O. (Ed.) *Filosofía de la Filosofía* (p. 49-78). Trotta.
- Rorty, R. (1989) Philosophy as Science, as Metaphor, and as Politics. En Cohen, A., Dascal, M. (Ed.) *The Institution of Philosophy. A Discipline in Crisis?* (p. 13 – 34) Open Court.
- Schlick, M. (1965) El viraje de la filosofía. En Ayer, A. (Ed.) *El Positivismo Lógico.* Fondo de Cultura Económica.
- Searle, J. (2003) *La Universidad Desafiada: El Ataque Postmodernista en las Humanidades y las Ciencias Sociales.* Bravo y Allende Editores.
- Taylor, C. (2012) La Superación de la Epistemología. En Taylor, C. (Ed.) *Argumentos Filosóficos* (p. 19 – 42). Paidós.
- Winch, P. (2011) *Ciencia social y filosofía*, Amorrortu Editoriales.



La enseñanza de la filosofía académica al desnudo

Fragmentos de una historia personal

Ana Arévalo V.

Académica Departamento de Estudios Pedagógicos
Universidad de Chile

Contacto: anarevalov@gmail.com

Introducción

El presente texto se enmarca en el ámbito espacio-temporal en que se da la relación intencionada entre sujetos y un saber, en este caso el filosófico, situados en un contexto histórico e institucional en que ocurre o puede ocurrir la experiencia de enseñar y aprender. Refiere de modo más explícito al tiempo en que se vive la experiencia de relación con el saber filosófico en el contexto de los estudios universitarios; un tiempo en que una vocación filosófica nace, se potencia o se frustra.

El punto de partida, que equivale a *desde dónde se habla*, hace sintonía con aquello que Hannah Arendt, en una conversación radiofónica en 1946, sostuvo: "*no creo que pueda existir ninguna experiencia de pensamiento sin experiencias personales (...) Todo pensamiento es meditación, pensar como consecuencia de algo*" (Zamboni, 2002, p. 22). Pues bien, desde tal convicción y pretendiendo, a través de este escrito, contribuir a la reflexión acerca de lo que ocurre y ha ocurrido en la enseñanza de la filosofía institucionalizada en nuestro contexto, es que elijo como punto de partida la experiencia personalmente vivida y como clave escritural preponderante el modo narrativo, a

fin de propiciar la coherencia y comunicabilidad de dicha experiencia.

Si bien el eje central del presente relato es mi experiencia como estudiante (ocurrida hace ya un tiempo considerable) lo que justifica que hoy hable de ella es que también el lugar desde donde hablo es el de ser docente acompañante de jóvenes[1] que han transitado por esta formación y han vivido una experiencia que encuentra puntos de convergencia con aquella, mi experiencia inicial.

Lo relevante de dicha experiencia (y que justifica su comunicación en un espacio público como éste) 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, lo que deseo desarrollar como reflexión, partiendo de aquel terreno biográfico enunciado, es que dicha práctica académica se estructura en torno a una concepción determinada de saber filosófico, que sitúa al sujeto que accede a él a un lugar subordinado, reduciendo consecuentemente el trabajo filosófico a una actividad empobrecida y de nulo o bajo impacto en tanto producción de pensamiento propio y pertinente a nuestra realidad y contexto cultural e histórico.

Los primeros pasos

La expectativa de encontrarme con otros/as 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), que contribuyera a develar, esto es, a "sacar el velo" oscurantista y enceguecedor de un estado de cosas que ordenaba (en apariencia) la vida social y que imposibilitaba ver las raíces más hondas de una crisis y tensión creciente en las distintas esferas de la vida nacional, movilizaba y daba sentido a la decisión de emprender el camino de los estudios filosóficos en esos iniciales años.

Se trataba de la expectativa naciente en torno al ejercicio de un pensamiento que, en definitiva, ayudara a clarificar la confusión personal y social de aquel tiempo.

No a mucho andar aquel camino se va mostrando más sinuoso que auspicioso y acogedor de las personales inquietudes, marcado más por el "no lugar", la inhospitalidad 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 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 ocurrió la derivación casi inmediata al "sabio" consagrado de la literatura académica : el "autor" por excelencia, con relación al cual tanto estudiantes como académicos debíamos estudiar 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 en relación a una supra-realidad, una especie de dimensión encapsulada y auto-subsistente, que para erguirse como tal no necesitaba contrastes ni referentes vitales , ni tampoco éramos necesarios/as 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 "pen-

1 Me refiero a mi labor de formadora de futuros docentes sobre la base de la formación de licenciados en filosofía que provienen de un modo preponderante de esta casa de estudios, la Universidad de Chile.

samiento filosófico", y más aún, de acceder al pensar mismo.

Con respecto a este punto podría decir lo siguiente: la vivencia de "alejamiento" con respecto a la indagación especulativa propuesta tenía que ver con el distanciamiento en relación a 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. Lo que ocurría, considero hoy, a causa de la ausencia de interpelación a un "terreno" vivencial desde donde y hacia donde se pudiera asignar sentido a la indagación que emprendíamos, y no como podría equívocamente creerse, a la necesidad de "concretizar" o "pragmatizar" el estudio.

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 al 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 lo personal y en otros compañeros/as, la sensación de no llegar a ningún lugar, la experiencia de una enorme frustración al no reconocernos ni disfrutar en el modo en que se entendía y se ponía en práctica dicha "teorización". ¿El resultado? la sensación de una suerte de "encapsulamiento", por el hecho constante de referir el análisis a un mundo de conceptos, enunciados y definiciones, sin conexión alguna con el mundo de situaciones y vivencias, que nosotros mismos (los que en las aulas académicas nos reuníamos) experimentábamos cada día.

Lo que se instalaba, entonces, desde la lógica de esta práctica académica, era una brecha enorme entre el pensamiento consagrado, con su búsqueda de ***lo que es***, y el sujeto que lo estudia ***en lo que él o ella es***, 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 acuciantes de nuestro tiempo. Todo aquello configuraba, de este modo, la práctica de un saber que debía ser cultivado (entiéndase *brindársele culto)*, esto es, resguardo y conservación semejante al cuidado que recibe una pieza arqueológica, un saber que sin duda modela el pensar si se lo cultiva con rigor, pero que desde la lógica de su ejercicio estaba lejos de potenciar un pensamiento vivo y creador, es decir, demandante de creatividad para construir e imaginar nuevos sentidos de lo real. Una realidad que reclamaba, al decir de Giannini, ser pensada de modo urgente (Sánchez, 1992). Contrariamente, se configuraba en tanto saber, como un saber de lo "eterno", que conduce, a quién lo cultiva, a volver constantemente sobre las verdades reveladas. En definitiva, se establecía, desde esta práctica, un Saber de la distancia (ibid.), es decir, arraigado en "*una noción de '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*" (ibid. p. 215). Perfilándose, de este modo, un saber 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.

El sujeto en la práctica de la filosofía académica: un olvido crucial

En el contexto de aquellos años, parecía que no todo estaba perdido, pues también conocimos a académicos cultores o promotores de corrientes de pensamiento anti-metafísico (con quienes tendimos inicialmente a

identificarnos), quienes volcaban en su cátedra el rechazo a visiones que desdeñaban el "aquí y ahora" del mundo fenoménico (con su componente de sensualidad, particularidad o contingencia que percibíamos cercana a la experiencia contextual y más concreta que vivíamos como jóvenes a diario), afirmándose en corrientes críticas como, por ejemplo, la denominada "*filosofía de la sospecha*" (Ricoeur, 1970), que promovía, dentro de sus variaciones, el *factor material, histórico o inconsciente* por sobre las categorías de las filosofías racionalistas de corte metafísico (que acuñaban conceptos como *sujeto trascendental* y sus rasgos de racionalidad pura y a-temporalidad al momento de plantearse la cuestión ética y gnoseológica, por ejemplo, de las cuales muchos sospechábamos). El primer gesto seductor para nuestros bríos juveniles era la oposición inicial de tales cultores críticos a la *metafísica* como forma primera y modélica de la filosofía occidental, especialmente en relación a su cometido: la 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 los promotores del pensamiento deplorado por ellos, en un crucial y sistemático olvido: ***el olvido del sujeto***, el sujeto estudiante, presente en el aula académica, quien debía tornarse en el receptáculo de su clase magistral, quién, desde una escucha atenta y obediencia intelectual, se esperaba reprodujera (en los solemnes rituales evaluativos), también escrupulosa y rigurosamente, los enunciados vertidos en la cátedra, provenientes de estas a ratos críticas y subversivas corrientes de pensamiento. De esta forma, el estudiante quedaba reducido, paradojalmente, a una presencia mínima, remitido a una intencionada y funcional escucha y necesario silencio.

En definitiva, en la práctica del ejercicio de formación de nuevas generaciones en filosofía que hemos conocido algunos/as, tanto los cultores de las corrientes metafísicas como aquellos que se sostenían en la promoción de aquellas perspectivas cuyo cometido era el rescate del "aquí y ahora", acometían aquella semejante desconsideración: la invisibilización de quien emprende la indagación filosófica, resultando de ello el absurdo de un estudio, una indagación o análisis que se ejerce sin estar presente en ellos. El *olvido del sujeto* en la práctica de la filosofía académica no sólo afectaba a quienes nos situábamos en la posición de estudiantes, sino que también a los académicos, en la perspectiva de lo que efectivamente no ocurría, esto es, la posibilidad de nutrirse ambos actores del diálogo necesario en toda relación educativa. Un diálogo que nace o debiera surgir desde la asunción de que quienes se abocan al estudio del pensamiento necesitan transformarse en sujetos activos, pensando lo pensado, desde la relación vital con aconteceres que les afectan, en relación a los cuales no basta el pensar habitual y los sentidos comunes disponibles.

No hablamos aquí de reconocer una condición humana extraordinaria en aprendices y enseñantes de filosofía, sino de personas que, me atrevo a sostener, en una considerable proporción, han buscado en la instancia social e institucional del estudio filosófico, una fuente para nutrir y encausar el propio pensar, sujetos quienes se han sentido impactados por el mundo, que al mismo tiempo de ser pensantes son vivientes, a quienes justamente por serlo, les es posible el pensar. Unos sujetos que, en definitiva, hacen posible que el pensamiento tenga vida y continuidad.

Pero la apuesta *des-sujetivante* de la indagación filosófica ejercida por los cultores de la filosofía académica, sentencia el distanciamiento, des-encarnamiento, y 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**.

La enseñanza de la filosofía como problema filosófico

A fin de proveernos de algún "insumo" para poder ahondar en las cuestiones que hasta aquí la narración nos revela, daremos una mirada a una dimensión de la *práctica de enseñanza de la filosofía* propuesta por Alejandro Cerletti, que constituye una posibilidad de "dar nombre" (entendiendo el nombrar como una forma de pensar aquello que aún no podemos descifrar, según la noción de Adelina Ecceli) a aquellas cuestiones.

La enseñanza de la filosofía supone un problema no ya meramente didáctico o pedagógico, sino entrañablemente filosófico. Con esta sentencia Cerletti interpela a aquella visión ingenua y acrítica de la enseñanza de la filosofía basada en un supuesto pedagógico trivial: hay alguien que sabe filosofía, y alguien que no sabe. Por tanto, el cometido de aquel será traspasar o explicar a éste los contenidos del saber que porta, quién verificará, luego, que este traspaso haya sido efectivo, es decir, que quien no sabe haya aprendido. El problema es que en el precedente supuesto se pasa por alto la posible estrecha relación entre aquello que es enseñado (en tanto saber filosófico) y la forma de hacerlo (de enseñar). En otras palabras, al *cómo* se lo ve separado de *aquello que se enseña*, quedando, al parecer, por una parte, garantizada la enseñanza por el dominio de los conocimientos filosóficos por parte del profesor; o desde otra, haría falta unos recursos didácticos, entendidos desde un sentido técnico-instrumental, para garantizar el aprendizaje de los saberes. Como sea, en ambos casos, estamos frente a una misma visión: la separación entre la forma de enseñar y el contenido de enseñanza. El punto relevante es que en la modalidad de enseñanza de la filosofía que lleve a cabo un profesor/a se trasluciría o estaría en juego una visión de la filosofía, desde la cual, a su vez, se derivarían implicancias para su enseñanza (que en parte corresponde a su dimensión pedagógica). Una de las consecuencias relevantes del presupuesto que separa a la filosofía de su modalidad de enseñanza implicaría que cualquier contenido, corriente o perspectiva filosófica sería factible de enseñarse de la misma forma, quedando en consecuencia el saber que se enseña en el estatus de cosa u objeto, y no como una creación histórica y cultural que toma vida al encarnarse, transformándose a instancia del encuentro con los sujetos y relaciones que se construyan en la situación de enseñanza y aprendizaje. Estimo, con Cerletti, que la perspectiva desde la cual concibamos a la filosofía que enseñamos siendo docentes será determinante en las formas que adopte para su enseñanza, de manera que entender la filosofía desde su clave histórica, por ejemplo, conllevará consecuencias diametralmente distintas al momento de enseñar que concebirla como un proceso de exégesis de textos o bien como una indagación basada en el planteamiento de problemas.

En el caso narrado no se reconoce esta relación íntima y diversificada entre el saber (las distintas formas de concebirlo) y sus formas de enseñanza, más bien se hace patente la creencia del saber entendido como "pieza" única, intocable y prerrogativa del profesor "poseerlo" y "cuidarlo". No habría diversas formas de concebir el saber, y por tanto tampoco disímiles y variadas modalidades para su transmisión. De este modo se actualizaría aquel supuesto con el que partíamos en este apartado: la asunción irreflexiva pero operante, consistente en que hay un sujeto que sabe y otro que no sabe, y que basta con "saber" lo que se enseña para poder transmitirlo o explicarlo. Desde allí es que podemos entender la no consideración (consciente o no) de la presencia activa del estudiante en la práctica académica de enseñanza de la filosofía, y desde la visión de la "intocabilidad" del saber (que se posee, que posee el docente al modo de un objeto cuyo cometido es transmitir) podemos explicarnos, al menos en parte, la ausencia de un discurso intelectual propio de parte de algunos docentes enseñantes de la filosofía académica.

La entrañable relación entre filosofía y pedagogía

Llegados a este punto, planteo, en términos de propuesta, el estrecho vínculo entre la práctica de la filosofía (entiéndase, institucionalizada) y su dimensión pedagógica. ¿Qué significa esto? Que en la enseñanza de la filosofía, entendida ya como estudio o indagación de algún tipo, es necesario reconocer a ***quién*** se hace presente en la situación educativa, quién está a la escucha o inquiere, desde su condición de ser situado e inscrito en una temporalidad histórica y una constricción vital, y considerar, a su vez, los caminos que como docente le propongo en el viaje de aprender desde y a través de la filosofía tal como la entiendo, y que estoy dispuesto a transformar a instancia del diálogo pedagógico. Considerando, asimismo, los significados y sentidos que se van abriendo, aquello que se va poniendo en juego en la pregunta, el comentario o el argumento que se aventura, si es que el pensar es en serio y no sólo un descomprometido *divertimento intelectual.*

En otras palabras, el ejercicio en que la disciplina filosófica se pone en acción acabará inevitablemente en la esterilidad, el estancamiento o el sin sentido si no se abre a ésta, su dimensión pedagógica: es decir, 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.

Contrariamente, la desconsideración o despojo del sujeto en el ejercicio del estudio filosófico tiene una consecuencia, por una parte, subjetiva, esto es, la clara 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). Por otra parte tal desconsideración conlleva 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 (en las instituciones destinadas a este fin), 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.

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:

> *" ...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 ..."*[2]

2 Extracto de un informe de investigación del proceso formativo de una estudiante de la generación de 2009 del Departamento de Estudios Pedagógicos.

Desde las precedentes constataciones surgen, sin embargo, las claves para re-significar y proponer una salida a este panorama del cultivo de la filosofía en nuestro contexto educativo-institucional. Es decir, que frente a la práctica de enseñanza de este saber, que lo configura como un saber des-encarnado y des-comprometido 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. Lo que implicaría poner al saber dado a disposición del sujeto, a fin de poder utilizarlo para pensar y pensar-se a sí mismo/a en relación a las demandas y problemas de su tiempo. Un tiempo necesitado, antes que de soluciones rápidas o impregnadas de pragmatismo, de pensamiento vivo y creador. Un pensamiento, queremos decir, que contribuya a que los sujetos imaginen y re-creen nuevos sentidos para la realidad que viven, el que, en palabras de Beillerot, implique la permanencia del vínculo creativo, la curiosidad y el deseo, que permiten conocer conociendo y conociéndose (Beillerot, Jacky y otros, 1996).

Se hace necesario, a su vez, replantear la relación de los aprendices de filósofos con esta disciplina, especialmente si ellos/as serán, en una considerable 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

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1996). *Saber y Relación con el Saber*. Paidós.
- Cerletti, A. (2008). ***La enseñanza de la filosofía como problema filosófico***. Libros del Zorzal.
- Ricoeur, P. (1970). *Freud: Una Interpretación de la Cultura*. Siglo XXI Editores.
- Sánchez, C. (1992). *Una disciplina de la distancia: institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*. CERC.
- Zamboni, C. (2002). Adelina Eccelli: La Universidad es mi Pueblo. En *El Perfume de la Maestra* (Trad. Pérez de Lara, N.). Icaria Editorial.

GEFAUCh

WWW.GEFAUCH.CL

GEFAUCH@GMAIL.COM