

La filosofía en la escuela

Caminos para pensar su sentido

Alejandro A. Cerletti

Walter O. Kohan



Universidad de Buenos Aires

Habitualmente, cuando se plantea el tema de la enseñanza de la filosofía en la escuela, se sugiere un conjunto de estrategias o recursos didácticos tendientes a tornar más atractiva la filosofía y a facilitar la tarea docente. En este libro A. A. Cerletti y W. O. Kohan proponen la problematización de la práctica filosófica como primer paso para pensar el lugar y las condiciones actuales de la filosofía y de su enseñanza.

"¿Por qué filosofar?" "¿Qué es la filosofía?" "¿Para qué 'sirve' la filosofía?" son cuestionamientos que atraviesan este trabajo y configuran caminos para pensar el sentido de la filosofía en la escuela.



Oficina de
Publicaciones
Ciclo Básico Común

**La UBA y los
Profesores
Secundarios**

1996

Marta Vennira

La filosofía en la escuela
Caminos para pensar su sentido

Coordinador general de Publicaciones del C.B.C.: Ernesto Abramoff
Director de Publicaciones del C.B.C.: Darío Sztajnszrajber
Directora de arte: María Laura Piaggio

Corrección de estilo: Claudia López
Diseño de tapa: María Laura Piaggio
Diseño de interior: Ariel Sykuler
Diagramación: Oficina de Publicaciones CBC

Lectura crítica especializada: Guillermo A. Obiols

© **La UBA y los Profesores Secundarios**

Extensión Universitaria

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, 1996

Av. Corrientes 2038, 3er. piso (1045) Capital Federal

Tel-fax: 951-6060/6389/6743/7387 (int. 117)

ISBN 950-29-0292-0

Oficina de Publicaciones del C.B.C.

Universidad de Buenos Aires

Ciudad Universitaria, Pabellón III P.B.

Tel.: 781-9601

(1428) Buenos Aires, República Argentina

Este libro es una coedición de la Secretaría de Extensión Universitaria (programa La UBA y los Profesores Secundarios) y la Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, de la Universidad de Buenos Aires.

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

Primera edición: abril de 1996

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso, por fotocopias, fotoduplicación, etc., no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

La filosofía en la escuela

Caminos para pensar su sentido

Alejandro A. Cerletti - Walter O. Kohan

La UBA y los Profesores Secundarios

Oficina de Publicaciones del C.B.C.

Programa La UBA y los Profesores Secundarios

Director

Alejandro A. Cerletti

Vicedirectora

Victoria Orce

Coordinadores

Gustavo Bombini

Gustavo Wolovelsky

Claudia López

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a Mónica Cabrera, Mónica Cragnolini, Ma. Gabriela D'Odorico y Alejandro Ranovsky, por su cuidadosa lectura de los borradores y por las importantes observaciones que, desde sus diferentes puntos de vista, nos han formulado; a Beatriz von Bilderling por la sugerencia de varios textos que aparecen en el libro; y a Guillermo Obiols por su atenta lectura del trabajo final.

Estos diversos aportes nos han permitido enriquecer la propuesta inicial y llegar así a esta presentación que, de todos modos, no deja de ser un punto de partida para seguir pensando sobre una inquietud compartida: la filosofía y su enseñanza.

Los autores

A la memoria de Lorenzo C. Cerletti, mi padre.

A. A. C.

A mi padre. Isaac Kohan

W. O. K.

Prólogo 9

Presentación 11

Parte I: La enseñanza filosófica en perspectiva

Capítulo 1: El profesor de filosofía y la filosofía 21

a. Una actitud frecuente 21

b. La actitud crítica transformadora 26

Capítulo 2: Las condiciones actuales de la filosofía en la escuela . 35

a. La globalidad del mercado 35

b. La filosofía en la globalidad 45

Parte II: La filosofía como pensar crítico radical

Capítulo 3: Los "orígenes" de la filosofía 57

a. La interpretación tradicional 57

i. Sobre el asombro 58

ii. Sobre la duda y las situaciones límites 61

b. Un panorama actual 69

Capítulo 4: ¿Qué es la filosofía? 81

a. La pregunta sobre sí misma 81

b. La tarea crítica y la creatividad 93

i. El sentido de la crítica 93

ii. Recursos metodológicos 96

iii. La creatividad 99

Parte III: El sentido de la filosofía en la escuela

Capítulo 5: Filosofía ¿para qué?	111
a. Utilidad y sentido	111
b. Una filosofía no meramente instrumental	122
Capítulo 6: La filosofía en la escuela	137
a. Lo propio de la filosofía	137
b. La enseñanza de la filosofía	148
Bibliografía	165

Prólogo

El presente libro ha sido producido en el marco de “La UBA y los Profesores Secundarios”, programa que desde 1990 establece un vínculo de formación e intercambio entre los profesores de enseñanza media y la Universidad, privilegiando los espacios públicos de discusión y acción. A partir de la práctica en capacitación desarrollada a través de cursos, talleres y jornadas, los autores han elaborado las tesis centrales del texto, pensando las actividades y seleccionando la bibliografía desde esas instancias de intercambio.

Concebido para un lector que actualiza su práctica en función de sus conocimientos y experiencias, el texto delimita el objeto de aquella práctica para definir así un campo de saberes e instrumentaciones específicas. Su estructura general responde a la necesidad de los autores de repensar, junto con sus destinatarios, problemas que atañen tanto a la construcción del conocimiento como a su transmisión.

Dirección del programa
“La UBA y los Profesores Secundarios”

Presentación

Este libro está escrito por profesores de filosofía y dedicado, en primer lugar, a *colegas*. Partimos pues de una *complicidad* inicial, fruto de un interés y una actividad comunes, la filosofía y la docencia. Esta complicidad inicial puede traducirse en necesidades, inquietudes, anhelos compartidos. En efecto, la enseñanza filosófica nos plantea cotidianamente, en tanto profesores, la necesidad de asumir un compromiso múltiple: *qué enseñar, cómo hacerlo, para qué*. Si bien esta inquietud es común a la enseñanza de cualquier asignatura, en el caso de la filosofía, dada la dificultad en fijar un “objeto” de estudio y aun un modo de proceder, dados los movimientos oscilantes de su historia, en fin, dada la pluralidad de *lo filosófico*, la cuestión se torna algo más compleja.

Esta complicidad inicial también reconoce un diagnóstico muchas veces insatisfactorio en nuestra tarea docente. En este sentido, a menudo percibimos que hay una distancia significativa entre las expectativas propias y ajenas en cuanto a los resultados de nuestra práctica en el aula. Nos preguntamos si realmente tiene allí lugar una reflexión filosófica o en qué medida somos capaces de *pensar filosóficamente*, docentes y estudiantes. También reconocemos las dificultades que solemos tener para alcanzar este propósito.

Si pretendemos que de nuestras escuelas, y en especial de nuestros cursos de filosofía, salgan personas capaces de pensar la realidad y que ese pensar les sirva para estar en mejores condiciones de decidir su relación con el mundo, debemos comenzar por dirigir la mirada analítica sobre nuestra práctica cotidiana de enseñar filosofía. Y más aún, debemos extender esta mirada a nuestra propia inquietud de formación permanente o actualización: ¿por qué y para qué queremos capacitarnos o actualizarnos?, ¿cómo imaginamos que los nuevos aportes se reflejarán en nuestra actividad?, ¿qué cambiaría en nuestra posición o situación de profesores de filosofía en la institución donde trabajamos? Así, estaremos también mejor situados para compren-

der los alcances e implicaciones de nuestras inquietudes más usuales e inmediatas ("¿qué temas serán más interesantes?", "¿cómo hacer más entretenida la clase?"). Pues estas demandas puntuales se constituyen a partir de necesidades originadas en múltiples factores (personales, institucionales, sociales) que es preciso revisar. ¿"Qué nos lleva a focalizar nuestros requerimientos en términos de estrategias de entretenimiento?", "¿qué relación guarda nuestra práctica y sus requerimientos con aquellas motivaciones primeras que nos llevaron a la filosofía?", "¿qué papel desempeña la filosofía en el diseño curricular de nuestra institución?" son ejemplos de interrogantes posibles. Revisar el origen y las consecuencias de nuestros requerimientos iniciales es también condición de posibilidad de una capacitación filosófica concebida como práctica crítica. Esto nos permitiría comprender mejor nuestras posibilidades y limitaciones, facilitándonos proponer nuevas relaciones pedagógicas.

La mirada atenta volcada sobre la enseñanza filosófica desnuda el interrogante sobre aquello a que nos referimos cuando hablamos de filosofía, en la actualidad y frente al mundo adolescente. El problema del *sentido* (que desde el pragmatismo a veces se asimila con la *utilidad*) de la filosofía en la escuela de hoy, debe abordarse desde una perspectiva propiamente *filosófica*. Esto supone, entre otras cosas, tener presente las condiciones actuales de producción de un *saber filosófico y las posibilidades de su enseñanza*. Este espectro de análisis es muy amplio e incluye en especial una problemática que ha atravesado de maneras muy dispares nuestro mundo político-ideológico y cultural, y también la vida adolescente: nos referimos a la denominada, confusamente, *posmodernidad* o *condición posmoderna*. Tenemos alumnos inmersos en un espacio socio-cultural predominantemente *posmoderno* y, a la vez, en una institución escolar, estructural e históricamente, moderna.

La escuela es la última excepción al self-service generalizado. Así pues, el malentendido que separa esta institución de sus usuarios va en aumento: la escuela es moderna, los alumnos son posmodernos; ella tiene por objeto formar los espíritus, ellos le oponen la atención flotante del joven telespectador; la escuela tiende, según Condorcet, a "borrar el límite entre la porción grosera y la porción iluminada del género humano"; ellos retraducen este

objetivo emancipador en programa arcaico de sujeción y confunden, en un mismo rechazo de la autoridad, la disciplina y la transmisión, el maestro que instruye y el amo que domina.

¿Cómo resolver esta contradicción? "Posmodernizando la escuela", afirman substancialmente tanto los gestionarios como los reformadores. Estos buscan los medios de aproximar la formación al consumo...

(Finkielkraut, A., *La derrota del pensamiento* (1987), trad. cast., Barcelona: Anagrama, 1990, p. 131)

Formación y consumo se han transformado en los referentes principales de una tensión constante para nuestra actividad, que pone de manifiesto las condiciones actuales en que se inscriben la enseñanza filosófica y la filosofía. Centrar la atención en estos rasgos nos permitirá considerar nuevas alternativas didácticas, sobre lo que creemos puede ser una base común con nuestros estudiantes; pero, fundamentalmente, nos posibilitará pensar el espacio social y cultural en el que nos movemos y en el que se inscribe nuestra práctica.

La cuestión es que nosotros estamos en el interior de la cultura del posmodernismo hasta un punto tal en donde su rechazo sin más es tan imposible como cualquier festejo irreflexivo, y ambas se igualan como actitudes complacientes. Un juicio ideológico sobre el posmodernismo hoy en día implica necesariamente una reflexión sobre nosotros mismos así como sobre los artefactos problematizados.

(Jameson, F., "Las políticas de la teoría. Posiciones ideológicas en el debate posmodernista", en *Ensayos sobre el posmodernismo* (1984), trad. cast., Buenos Aires: Imago Mundi, 1991, p. 100)

Una aproximación filosófica al problema de la enseñanza de la filosofía obliga también, correlativamente, a tematizar el *lugar* y la *función* del profesor de filosofía, en tanto pensador activo y promotor de la reflexión, compartida con sus jóvenes interlocutores. La práctica filosófica en el aula debería partir, entonces, de los intereses y las inquietudes que emergen de la propia experiencia, para volverse re-

flexión y puesta en cuestión de esa experiencia. En otros términos, podríamos decir que la filosofía en la escuela coloca en la superficie aquellos valores, saberes, prácticas y creencias que subyacen a la cotidianeidad, y que la discusión filosófica en las aulas deviene problematización y cuestionamiento compartido de aquel subyacente de la experiencia común.

Esta forma de acceso múltiple a la posibilidad de la filosofía en la escuela no tendría mayor sentido si se manifestara como una imposición externa arbitraria y carente de significación para el estudiante. Tampoco se trata de intentar seducir al "público" estudiantil apropiándonos de sus temas y problemas ocasionales, pretendiendo despertar intereses filosóficos aletargados o ausentes. En esta tarea se estará siempre en una infranqueable desventaja, sobre todo frente a la presencia actual de los multimedios, en buen medida potenciadores de un consumo tan indiscriminado como irreflexivo. "Posmodernizar" o "adolescentizar" la enseñanza conduce inexorablemente a quedarse a mitad de camino entre dos mundos. Además, podría incluso colaborar en una tarea de fragmentación que acentuaría la pasividad y la sumisión. Se trata más bien de pensar conjuntamente *por qué* son significativos ciertos temas o qué construcciones culturales y sociales hacen que adquieran vigencia. Se trata de cultivar una forma de mirar el mundo circundante, una manera no ingenua de vincularnos con nuestra experiencia. El acercamiento filosófico a la cotidianeidad, entonces, no puede plantearse como un simple recurso didáctico más, sino que debería adoptarse como un intento de establecer un punto donde se apoye una manera de pensar eminentemente cuestionadora en los estudiantes, para abrir a partir de allí nuevos campos de significaciones y sentidos.

[...] *el secreto para despertar la necesidad de la filosofía -sin la cual su enseñanza sería, más que vana, dañina, porque engendraría la aversión o el escarnio que acompañan siempre a la incompreensión- está precisamente en establecer un punto de apoyo sobre intereses ya operantes y vivos para mover al espíritu hacia el camino que desemboca en los problemas filosóficos. La filosofía no debe presentarse como una región nueva y separada de aquellas en que suele detenerse la mente del joven; debe presentarse como el desemboque natural de muchos caminos que suele reco-*

rrer. El interés debe nacer de la realidad concreta de la vida espiritual vivida por el mismo joven; de esta vida espiritual el maestro debe hacer brotar la necesidad de la investigación filosófica, la cual, al salir de la intimidad del espíritu como exigencia propia, ya no corre el riesgo de esterilizarse en su propia fuente.

(Mondolfo, R., *Problemas de cultura y educación*, Buenos Aires: Hachette, 1957, p. 138)

En este texto, publicado hace casi cuarenta años, Mondolfo afirmaba la *necesidad* de la filosofía y de la indagación filosófica. Necesidad surgida del camino conocido de la vida y la realidad recorridas. Necesidad de pensar e indagar un mundo y una realidad concreta. Necesidad nacida de algo cercano, conocido, no ajeno. La filosofía se desliza por la experiencia propia, individual y colectiva, por el continuo que conforman las prácticas pasadas, presentes y futuras. La filosofía está ahí, en una cierta manera de abrir los problemas e intereses que nos atraviesan; pero también en un cierto modo de repensar y repreguntar viejas cuestiones, vividas de nuevo por nuestra experiencia hasta llegar a transformarlas. Del mismo modo, la filosofía está presente en una cierta forma de generar nuevos interrogantes, surgidos de las nuevas relaciones con el mundo. Entonces, la filosofía se aleja de la posibilidad de volverse una práctica estéril y se vuelve en nosotros una auténtica exigencia de cuestionar una y otra vez los caminos que marcan las situaciones de nuestro tiempo.

En este libro intentaremos recorrer un trayecto que cruza gran parte de los temas anteriormente señalados. Partiremos del análisis de la tarea del profesor de filosofía y su relación con las condiciones actuales para la reflexión filosófica en la escuela. Esto nos conducirá a centrar la atención sobre un problema siempre presente: la autorreflexión filosófica, la pregunta de la filosofía sobre ella misma. Finalmente, propondremos un posible camino para otorgar un sentido actual a la filosofía en la escuela, en relación con su enseñanza. Cada capítulo representará un intento de aproximación parcial en la búsqueda de este sentido. Por este motivo, no debe extrañar que vayan apareciendo múltiples acercamientos (sobre todo a las ideas de práctica filosófica y de enseñanza), que recién su tratamiento global permitirá integrar.

No anima este trabajo una inquietud meramente metodológica ni tampoco un interés esencialmente teórico sobre la enseñanza filosófica. Creemos que es imposible deslindar estos dos aspectos. Una mirada filosófica sobre su disposición didáctica debería permitir replantear el sentido de la práctica docente y, con ello, las estrategias ocasionales de enseñanza, en un marco unificado y complementario. Lo metodológico y lo teórico, abordados integralmente, ofrecen un campo para pensar qué hacemos al enseñar filosofía. Nos proponemos, en fin, ofrecer entrelazar los qué, los cómo y los para qué de la enseñanza de la filosofía bajo el prisma de su sentido.

Hemos acompañado cada capítulo con una variada selección de textos (algunos de ellos muy opuestos a nuestras posturas), con el objeto de posibilitar un diálogo más amplio con las propuestas del libro. Toda selección implica, por cierto, omisiones y exclusiones. Con el objeto de acercar al lector material más o menos reciente, hemos privilegiado la inclusión de fragmentos de escritos de pensadores contemporáneos. En este mismo sentido, traducimos algunos textos que no se encuentran en castellano, como una forma de ofrecer un material de difícil acceso. Optamos también por la fluidez y la vivacidad de las lecturas; por ello, hemos incluido un buen número de reportajes y ensayos breves que aportan agilidad sin quitar profundidad a la reflexión. Hemos tratado de elegir fragmentos cuyo contenido ofrezca una autonomía tal que permita atenuar la inevitable descontextualización que supone el recorte de un texto más extenso. Agregamos, entre paréntesis, el año de edición original de cada trabajo cuando difiere del año de publicación, con el fin de facilitar su ubicación temporal. Por último, incluimos un trabajo de San MacColl que aborda la problemática del género en la filosofía; este estudio puede echar luz sobre algunas cuestiones de las que la escritura de este libro no ha podido dar cuenta. Por cierto, en todo momento intentamos dialogar con profesoras y profesores, filósofos y filósofas, alumnas y alumnos, mujeres y hombres.

Las lecturas que acompañan cada capítulo tienen como objetivo permitir *pensar* a partir de algunos interrogantes surgidos del libro y también con el material seleccionado, para alimentar así una vuelta sobre la práctica que eventualmente pueda proyectarse al aula. Se intentará de esta manera abrir un espacio a la reflexión filosófica, que invite a la crítica y a la creatividad.

Cierra el volumen una selección bibliográfica que incluye trabajos tenidos en cuenta en la elaboración este libro, y otros, que buscan ampliar los horizontes de las temáticas abordadas y profundizar algunas cuestiones puntuales.

Parte I

La enseñanza filosófica en perspectiva

*La lealtad a la filosofía significa no permitir que
el miedo disminuya nuestra capacidad de pensar.*

M. Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*

El profesor de filosofía y la filosofía

Deseo tender un puente entre la cátedra y la vida.

La filosofía pierde su dignidad si se convierte en un juego malabar de proposiciones abstractas, sin contenido real. Me dirijo a quienes, sin el ocio necesario para ahondar el secreto esotérico de las especulaciones filosóficas, experimentan, sin embargo, una obsesionante inquietud espiritual.

Korn, A., *Sistema Filosófico*

a. Una actitud frecuente

Enseñar disciplinas filosóficas implica poner en juego una *práctica teórica* concreta, un ejercicio riguroso del pensamiento sobre problemáticas contextualizadas. La filosofía, a diferencia del saber científico, dirige la mirada crítica a *todo* supuesto o fundamento (volviéndose incluso sobre sí misma). Se trata, por lo tanto, de un pensar *radical*. No sólo porque no acepta ninguna afirmación “porque sí” sino porque revisa y discute, en cada caso, las razones que pretenden justificarlas.

En filosofía toda afirmación es susceptible de reflexión y revisión. En cada caso, habrá que explicitar y debatir supuestos, consecuencias, implicancias. Allí se manifiesta su carácter *radicalmente* crítico.

Así pues, el aula de filosofía es (o tendría que ser) el ámbito por excelencia donde esta apertura al pensamiento crítico diera sentido a toda intervención didáctica. Los contenidos a seleccionar y las metodologías a emplear se implican y se enlazan muy estrechamente, no siendo posible, a riesgo de perder lo más significativo de la inquietud filosófica, abordarlos de manera independiente. Es por esto que las modalidades de enseñanza que se adopten estarán orientadas o condicionadas (en forma explícita o no) por el sentido que se atribuye a la *función docente*.

Desde la formación profesional, la institución educativa involucra al docente en saberes y prácticas que son, deliberadamente o no, reproductoras y legitimadoras de los valores y creencias (sociales y culturales) dominantes. En nuestros tiempos, los distintos niveles educativos están siendo atravesados por saberes y prácticas que intentan reproducir y legitimar valores y creencias fundamentalmente mercantiles y empresariales. Esto es, se impone progresiva y uniformemente una operatividad cada vez más tecnocrática que privilegia la "eficiencia", la "productividad" y la "utilidad", desde una lógica que evalúa, fríamente, costos y beneficios.

Con esta perspectiva el docente suele terminar cumpliendo una función de ejecución o mera reproducción de pautas y valores, por lo general diseñadas externamente, frente a las que tiene escaso poder de reflexión y decisión. En el mejor de los casos podrá transformarse en un buen gestor o administrador de los saberes y las prácticas pensadas por otros. Un desempeño de este tipo garantiza comportamientos *predesicibles*, conductas *organizables* y *controlables*, prácticas *estandarizables* y *jerarquizables*, no sólo en los estudiantes sino también en los profesores. Entonces, el docente habrá pasado a formar parte, por lo general de manera acrítica, de un dispositivo funcional que lo lleva a reproducir valores que mantienen y profundizar la dominación impuesta por el capitalismo contemporáneo. Estos valores se originan, fundamentalmente, en el mercado o en las estrategias empresariales.

Si los tres momentos del concepto son la enciclopedia, la pedagogía y la formación profesional comercial, sólo el segundo puede evitarnos caer de las cumbres del primero en el desastre absoluto del tercero, desastre absoluto para el pensamiento, independientemente por supuesto de sus posibles beneficios sociales desde el punto de vista del capitalismo universal.

(Deleuze, G.,- Guattari, F., *¿Qué es la filosofía?* (1991), trad. cast., Madrid: Anagrama, 1993, p. 18.)

Lecturas

Texto 1

Nietzsche, F., *Más allá del bien y del mal* (1885), trad. cast., Madrid: Alianza, 1994, Parte VI, sección 211, p. 154-5.

Insisto en que se deje por fin de confundir a los obreros filosóficos, y en general, a los hombres científicos con los filósofos, - en que justo aquí se dé rigurosamente "a cada uno lo suyo", a los primeros no demasiado, y a los segundos no demasiado poco. Acaso para la educación del verdadero filósofo se necesite que él mismo haya estado alguna vez también en todos esos niveles en los que permanecen, en los que *tienen que* permanecer sus servidores, los obreros científicos de la filosofía; él mismo tiene que haber sido tal vez crítico y escéptico y dogmático e historiador y, además, poeta y coleccionista y viajero y adivinador de enigmas y moralista y vidente y "espíritu libre" y casi todas las cosas, a fin de recorrer el círculo entero de los valores y de los sentimientos de valor del hombre y a fin de *poder* mirar con muchos ojos y conciencias, desde la altura hacia toda lejanía, desde la profundidad hacia toda altura, desde el rincón hacia toda amplitud. Pero todas estas cosas son únicamente condiciones previas de su tarea: esta misma quiere algo distinto, - exige que él *crea valores*. Aquellos obreros filosóficos modelados según el noble patrón de Kant y de Hegel tienen que establecer y que reducir a fórmulas cualquier gran hecho de valoraciones - es decir, de anteriores *posiciones* de valor, creaciones de valor que llegaron a ser dominantes y que durante algún tiempo fueron llamadas "verdades" - bien en el reino de lo *lógico*, bien

en el de lo *político* (moral), bien en el de lo *artístico*. A estos investigadores les incumbe el volver aprehensible, manejable, dominable con la mirada, dominable con el pensamiento todo lo que hasta ahora ha ocurrido y ha sido objeto de aprecio, el acortar todo lo largo, más aún, "el tiempo" mismo, y el *sojuzgar* el pasado entero: inmensa y maravillosa tarea en servir a la cual pueden sentirse satisfechos con seguridad todo orgullo sutil, toda voluntad tenaz. *Pero los auténticos filósofos son hombres que dan órdenes y legislan:* dicen "¡así *debe* ser!", son ellos los que determinan el "hacia dónde" y el "para qué" del ser humano, disponiendo aquí del trabajo previo de todos los obreros filosóficos, de todos los *sojuzgadores* del pasado, - ellos extienden su mano creadora hacia el futuro, y todo lo que es y ha sido conviértese para ellos en medio, en instrumento, en martillo. Su "conocer" es *crear*, su crear es legislar, su voluntad de verdad es - *voluntad de poder*. - ¿Existen hoy tales filósofos? ¿Han existido ya tales filósofos? ¿No *tienen* que existir tales filósofos?...

Texto 2

MacColl, S., "Opening Philosophy" ["Abriendo la filosofía"], en *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 11, No. 3 y 4 (1994), p. 5-8, trad. cast. propia.

Ser una mujer haciendo filosofía es, en un sentido, ser una inadaptada. No en el sentido de vestir ropas excéntricas o pintarse el pelo de colores sino en el sentido de que como mujeres no nos ajustamos bien al sombrero de los filósofos, o a sus zapatos, o a lo que ustedes quieran pensar de él. Por supuesto, somos sin duda muy buenas filósofas y *podemos* usar el sombrero del filósofo tan bien como cualquiera, pero, aun cuando nadie lo notara, *nosotras* no nos sentimos cómodas con él. La razón es que tan pronto como nos lo ponemos tenemos que dejar de ser mujeres, tenemos que ajustarnos a la costumbre. Este hecho de perder el género no es un requisito para el filósofo hombre que viste el equipo filosófico con soltura, porque, en verdad, ha sido diseñado para él.

[...]

Podría parecer injusto generalizar acerca de lo que está mal respecto de la filosofía cuando se supone que una de sus virtudes es su capacidad de ser crítica consigo misma. Sin embargo, ha sido patentemente inepta para serlo en relación con las mujeres. Desde una perspectiva feminista hay un

problema general que las mujeres tienen con la filosofía: ésta las frustra como mujeres. Ello se desprende de la incapacidad de la filosofía para involucrarse seriamente con las mujeres en tanto mujeres, no individualmente -muchas mujeres hacen filosofía-, sino estructuralmente. Esto no quiere decir que la filosofía no pueda mejorar en este respecto, pero esta cuestión es vista con diferentes grados de optimismo.

Una manera de plantear el problema general de la filosofía con las mujeres es que ella está profunda y exhaustivamente imbuida de una orientación masculina, que se halla enmascarada de diferentes maneras como su carácter abstracto, universal y neutral. Esta orientación contamina sus ideales, su argumentación, sus temas, su metodología y sus límites. No sólo desde el feminismo se critica el estado de la filosofía. Los movimientos en la filosofía radical, en la filosofía y los asuntos públicos, en filosofía y literatura han compartido una profunda insatisfacción con la filosofía desde dentro; a la vez, hay quienes han proclamado una crisis terminal para la filosofía. Por mi parte, me voy a restringir a las críticas más pertinentes para el feminismo.

En líneas generales, feministas han criticado el ideal de objetividad (por ejemplo, Keller, Bordo); la masculinidad de la Razón (por ejemplo, Lloyd); el método antagónico (por ejemplo, Moulton); la separación de la epistemología y la ética (por ejemplo, Code); el sesgo masculino de la teoría política (por ejemplo, Patenam); las implicaciones de género en la teoría moral (por ejemplo, Gulligan); el énfasis en lo general a expensas de lo particular (por ejemplo, Schor). No sólo se trata de un sesgo en lo que la filosofía trata, sino en lo que ha abiertamente elegido no considerar, y aun denigrar -lo personal, el cuerpo, lo anecdótico. En filosofía tienen un gran prestigio la metafísica, la lógica, la filosofía de la ciencia, la gnoseología, la filosofía de la mente, pero ¿que atención sería le ha dado la filosofía a cuestiones como la reproducción, la maternidad, el sexo?

Voy a elaborar algo más esta idea. El ideal de objetividad implica la eliminación de cualquier mancha de subjetividad, aspira a la neutralidad y aparenta ser asexual. Sin embargo, esa neutralidad enmascara una masculinidad. El carácter ideal de la Razón que hemos heredado y que es tan importante para la autoimagen de la filosofía, se basa en la trascendencia de lo femenino y en la exclusión de cosas como la emoción. Como resultado de ello, la Razón no es fácilmente asequible unida a virtudes característicamente femeninas. En el estilo filosófico, el énfasis en argumentos combativos tiene como premisa la virtud de la agresividad y tiene como límite el asumir posiciones defensivas. El punto al que la práctica filosófica ha llegado a separar

cuestiones que tienen que ver con la adquisición de conocimiento con las de valor y responsabilidad es artificial e insalubre. Distorsiona, desde un sesgo masculino, el tipo y la naturaleza del conocimiento al que se le presta atención. Estas críticas se dirigen todas al modo en el que la filosofía se ha percibido a sí misma, a sus ideales, a su compartimentalización y a su estilo paradigmático de argumentar.

Otras críticas feministas ponen de manifiesto hasta qué punto la focalización de la filosofía en los intereses de los hombres ha sido una seria limitación. Teorizar sobre quienes toman parte de la acción política como si sólo pudieran ser hombres ignora la posición de las mujeres y restringe seriamente el alcance de la teoría política. Considerar el desarrollo moral en términos que son implícitamente masculinos implica el fracaso de reconocer el razonamiento moral de las mujeres y los modos en los que puede diferir; buscar generalidad, a expensas del detalle y la particularidad, denigra mucho de lo que han conseguido las mujeres en su esfuerzo estético. El hecho de que tantas cuestiones de interés y preocupación para muchas mujeres en sus vidas, en términos de conexiones personales, familiares y sociales y en términos de su papel reproductivo y de sus ocupaciones domésticas no hayan sido consideradas por la filosofía sólo puede ser una pérdida para ella, tanto por *aquello* a lo que no se dirige cuanto por *las mujeres*, de cuyos intereses no se ocupa.

Puede verse que las críticas feministas a la filosofía ponen de relieve tres preocupaciones principales: a) falta de relevancia -a nuestra experiencia personal, a cuestiones sociales y políticas-; b) estar encastrada en una alienante tradición de orientación masculina; c) la inaccesibilidad producto de su jerga y su estilo.

b. La actitud crítica transformadora

El panorama descripto anteriormente despierta entonces la necesidad de dirigir una mirada filosófica, intencionadamente crítica, sobre nuestra práctica docente. En tal sentido, la actitud filosófica se vuelve condición de posibilidad de una pedagogía crítica. En otras palabras y bajo la forma de un interrogante: ¿se puede enseñar y aprender a pensar críticamente sin una *actitud crítica* fundante? Se-

guramente, no. Tener una actitud tal implica estar dispuesto a extender el pensamiento cuestionador a todos los ámbitos, aun -o fundamentalmente- a las condiciones de producción y legitimación de los saberes y prácticas institucionalizadas que conforman la tarea docente; supone no resignarse a ser un simple espectador de lo dado. Esta propuesta interpela al profesor en tanto *pensador activo* y no como un mero técnico o profesional ejecutor.

Frente a un *docente técnico administrador* proponemos repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo del profesor acentuando la importancia de considerarlo un *intelectual transformador*. Esta categorización adquiere pleno sentido en tanto sitúa al profesor como educador pensante y activo en relación con su práctica. Además brinda un apoyo teórico para examinar el trabajo docente como una forma de tarea básicamente intelectual y creativa, y no predominantemente reproductiva.

Considerar al profesor de filosofía un intelectual transformador no sólo actualiza su compromiso filosófico sino que le abre la posibilidad de esclarecer las condiciones ideológicas y materiales que operan en su práctica docente y, a su vez, iluminar las formas de legitimación y los intereses que entran en juego con ella. Sólo quien puede reflexionar activamente sobre su práctica estará en condiciones de trascender los diseños de ejecución e implementación burocratizados, empleando formas pedagógicas que traten a los estudiantes como agentes críticos capaces de cuestionar la legitimidad de un hecho o una argumentación, proponiendo y trabajando sus problemas e intereses a partir del diálogo y el intercambio reflexivo.

Podemos explayar la diferencia entre un docente reproductor y un docente transformador a partir de una analogía con la distinción entre conocer y pensar. Mientras la acción de conocer supone un objeto que en el mismo acto de conocer se configura y se apropia, el objeto del pensar es siempre prospectivo y nunca se deja aprehender. El pensar mira siempre hacia adelante; surge de una duda, un quiebre o una incomodidad y se proyecta a un despliegue de posibilidades. En las clases de filosofía, sería conveniente, entonces, potenciar las estrategias que promuevan el aprender a pensar, como un sendero abierto a la criticidad y la creatividad.

A partir de esta distinción podemos replantear la vieja polaridad académica entre aquel que piensa activamente y produce conoci-

mientos (el investigador profesional o el filósofo), y el que meramente se limita a transmitirlos (el maestro o profesor de filosofía). La actividad del primero suele gozar de mayor reconocimiento y reputación. La docencia, en cambio, ha ido perdiendo progresivamente su prestigio y, lo que es aún peor, se ha desdibujado su sentido cultural y social. Aquella división, que en la enseñanza universitaria es bastante atenuada, en la enseñanza media suele ser muy significativa. En virtud de lo señalado hasta aquí resulta pertinente cuestionar aquella vieja dicotomía. Consideramos que la marca sustantiva del profesor de filosofía tiene que ser su pensar crítico y creador en el aula, es decir, debe proponerse ejercer en acto una práctica reflexiva junto con sus estudiantes. Los docentes de filosofía deberíamos tratar de pensar y enseñar a la vez: enseñar pensando y pensar enseñando.

Así pues, los interrogantes sobre *qué* enseñar en las clases de filosofía y sobre *cómo* y *para qué* hacerlo deberán situarse en una nueva relación entre la teoría y la práctica, bajo el prisma del sentido de la tarea crítica. De esta forma, la elección de contenidos y metodologías estará mejor orientada por un profesor que tematiza el pensamiento, en su disposición filosófica, encarando una actitud y una práctica consecuentemente críticas.

Lecturas

Texto 3

Giroux, H., "Los profesores como intelectuales transformativos", en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad. cast., Barcelona: Paidós/M.E.C., 1990, p. 175-8.

A continuación trataré de defender la idea de que una manera de repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente es la de contemplar a los profesores como intelectuales transformativos. La categoría de intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea

intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial, porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. Dentro de este discurso, puede verse a los profesores como algo más que "ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se señale. Más bien [deberían] contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes" (Scheffler, *University Scholarship*, p. 11).

La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. Semejante tarea resulta imposible dentro de una división del trabajo en la que los profesores tienen escasa influencia sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo. Este punto tiene una dimensión normativa y política que parece especialmente relevante para los profesores. Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo

de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas.

Personalmente he sostenido que el hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. Creo que es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes.

[...]

Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas *particulares* de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. Esta lucha es del todo evidente, por ejemplo, en los grupos religiosos de derechas, que tratan de imponer la oración en la escuela, de retirar determinados libros de las bibliotecas escolares y de incluir algunas enseñanzas religiosas en los currículos científicos. Naturalmente, también presentan sus propias demandas las feministas, los ecologistas, las minorías y otros grupos de interés que creen que las escuelas deberían enseñar estudios femeninos, cursos sobre el entorno o historia de los negros. En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral.

En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que

ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.

Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. En ese sentido, el conocimiento y el poder están inexorablemente ligados a las presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello.

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar una lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. Como tal, el punto de partida para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños.

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios. En este sentido, los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto

dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperación resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos.

Texto 4

Carrizales Retamoza, C., "Alienación y cambio en la práctica docente" (1986), en Alliaud, A., - Duschatzky, L. (comp.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1992, p. 151-154.

Lo paradójico de la práctica docente

La práctica docente es generalmente paradójica, pues por una parte trata de formar estudiantes críticos y creativos, y por otra los orienta en el pensar y el hacer. Esta doble actitud lleva al docente a desear que el estudiante haga lo que él le enseña, pero no porque él se lo enseñe, sino de una manera espontánea, es decir, que el estudiante actúe por sí mismo de tal forma que la orden "quiero que estudies" se transforme en "quiero que quieras estudiar", el "obedece" se transforma en "obedece la obediencia".

De esta manera se busca que el estudiante desee el deseo hegemónico, que haga el hacer dominante. Estas son las paradojas de la socialización, hacer que espontáneamente se acepte lo hegemónico. Se trata pues de conocer lo conocido, es decir, de interiorizar los paradigmas socialmente dominantes.

El estudiante aprende a ser estudiante, a ser el estudiante que la sociedad define y caracteriza, de ahí que el objetivo de la socialización sea lograr la asimilación de lo persistente. De la misma manera, el docente aprende a ser docente no en los libros, sana utopía, sino en un proceso alienante que se inició seguramente en el mismo momento que conoció a su primer profesor, en ese momento, comenzó a percibir el ideal hegemónico de maestro, y ya en su práctica como tal continúa formándose a través de la experiencia que obtiene

de los docentes. Es así como el profesor asimila el ideal hegemónico de sí mismo y se va convirtiendo en un ejemplo demostrativo de ello.

El ideal hegemónico no sólo se convierte en práctica docente real, sino que sirve también de vigilante para detectar si la experiencia está orientándose adecuadamente, permite darse cuenta de si se está experimentando y comportando conforme al ideal. Precisamente al alejamiento de la práctica con respecto al ideal se lo concibe como problema, que es tan real como el enfermarse o tener hambre. El ideal hegemónico de buen docente, pleno de mitos y utopías, genera en sí mismo un tipo de problema, de tal manera que el problema es un nuevo mito. Sin embargo la naturaleza del problema reside en tratar de pensar y hacer de acuerdo al ideal. De esa manera tenemos que el problema es parte del ideal, de ahí que a pesar de ser un problema impuesto se lo conciba como propio; mi problema es que no experimento como debo experimentar, no me comporto como debo comportarme, no soy como debo ser.

Si bien el ideal hegemónico del docente es contrario al del estudiante, ambos se complementan. La relación de dominación implica tanto al dominante como al dominado: el dominador necesita conocer el ideal del dominado tanto como el suyo propio y viceversa.

La educación contemporánea se plantea en desacuerdo con una absoluta orientación, es precisamente en esa discrepancia donde surge la siguiente paradoja: se busca armonizar la socialización hacia el deber con la formación crítica y creativa, uno de los resultados lo encontramos en las modernas didácticas que mediante métodos sutiles buscan conciliar lo paradójico.

Negar la posibilidad de negar al ideal

Los valores y las normas aceptados como hegemónicos al delimitar el hacer y el pensar ocultan la posibilidad de pensar y hacer distintos, por lo que puede afirmarse que la socialización consiste en enseñar a experimentar y a no experimentar, a comportarse y a no comportarse.

Lo normal es experimentar y comportarse como lo hacen los normales, de ahí que experimentar y comportarse de manera distinta es incurrir en lo oculto, es decir, en lo negado por los normales, quienes lo califican de anormal.

Negar lo que no se debe pensar es no sólo negar lo distinto, sino también negarse a concebirlo, o sea, negar la posibilidad de negar, pensar en la imposibilidad de pensar lo diferente.

Así pues, la función docente alienada se caracteriza por negar la existencia de pensar y hacer distintos; para ello requiere orientar al estudiante por el camino de la certeza y la seguridad. Enseñar en la certeza y la seguridad garantiza al estudiante que su experiencia y su comportamiento son los correctos, le da la seguridad de que no piensa en un pensar distinto.

Negar la posibilidad de negar es la manera hegemónica de enseñar, es más, a través de ella se afirma la certeza y la seguridad de lo aprendido. Negar la posibilidad de negar afirma lo persistente.
[...]

La práctica docente niega al estudiante, e incluso a sí misma, la posibilidad de ser negada. El ideal hegemónico es certero y seguro, sabe que no ignora, no sabe que no sabe, de ahí su seguridad. En la práctica docente alienada el saber no admite la duda, pues ésta es el inicio de la negación.

Es evidente que la escuela no se reconoce como negadora y por lo tanto niega hasta la posibilidad de negar, la escuela sabe que no duda de su saber. Mediante la negación de la posibilidad de equivocarse, la escuela afirma que es la que es.

La práctica docente afirma o cuestiona con certeza y seguridad, está segura de lo que es -independientemente de cómo se reconozca-, la negación de la posibilidad de negar no es su problema, pues sabe que sabe. Podrá cambiar de saber y desarrollarlo, pero no negar que sabe. Esa certeza y seguridad en el saber es lo que impide la posibilidad de ver más allá o algo distinto a lo que el ideal hegemónico establece, por ello el ideal es un poder, un poder social que existe en cada docente, lo que hace pensar con el pensar del ideal, opinar con la opinión del ideal y hacer lo que dicta el hacer ideal.

No debe confundirse la tolerancia a la crítica con la negación de la posibilidad de negar, el docente generalmente ejercita la crítica, lo que no implica pensar en lo impensable, pues la crítica tolerada se hace con certeza y seguridad, es una crítica cognoscitiva que duda del marco valorativo y lógico de la experiencia.

Capítulo 2

Las condiciones actuales de la filosofía en la escuela

La filosofía se propone pensar su tiempo por la puesta-en-lugar-común del estado de los procedimientos que la condicionan.

Badiou, A., *Manifiesto por la filosofía*

a. La globalidad del mercado

La realidad cotidiana que los medios masivos de comunicación contribuyen a diseñar promueve la ilusión de que la satisfacción continua está al alcance de la mano. La realización "plena" del hombre apunta a materializarse en el éxtasis del consumo. Diariamente, la publicidad vende el placer y la "felicidad" en cuotas accesibles a las distintas posibilidades económicas. Todo puede estar bien, sólo se trata de saber *elegir*. En esto se expresa y se consume el sentido de la "libertad" en los tiempos que corren: la opción de una buena compra.

El hambre y la miseria extrema se suelen mostrar como algo muy lejano, en algunos lugares que nos muestra la televisión, más o menos exóticos, donde se empeñan en no reconocer las virtudes del libre mercado. Cuando la situación se torna desesperante parten hacia allí contingentes armados de "ayuda humanitaria"; otras veces, algún concierto espectacular ofrecido por estrellas famosas actualiza los valores de la beneficencia. Pero también los problemas de nuestra realidad más próxima, muchas veces apremiante, son interpretados o configurados mediáticamente. El hombre de hoy dispone su actitud -por lo general apática y descomprometida de lo social- frente a su entorno, en un doble juego de espectador-consumidor.

La propia dinámica de los medios de comunicación sigue las leyes del consumo. Con la compra del televisor y la videocassetera se compra también el placer en cuotas. El *zapping* es uno de los nombres técnicos de la libertad de elección. El cable en la gran ciudad o la antena satelital fuera de ella representan la posibilidad de tener el mundo en casa. Las imágenes generadas en lugares tan distantes como Japón, Francia o Estados Unidos están al alcance de la mano: parece que hemos ampliado nuestra posibilidad de elección hasta la totalidad. En este juego, el control remoto es nuestro instrumento para elegir.

Esta dinámica de los medios de comunicación es también instrumento de globalización. Las imágenes reflejan a Somalia, Bosnia o el Metro envenenado de Japón, en el living de casa. Podemos hablar cómodamente desde Trenque Lauquen con los astronautas de la NASA, en el espacio. No sólo el planeta sino el universo cercano se ha vuelto algo tan pequeño que basta prender la computadora o el televisor para tenerlo a nuestra disposición.

La reclusión individual es el revés de ese acercamiento a la totalidad. La imagen robótica y aislada que muestran en acto el *walkman*, la computadora o el video juego son la contracara visible de las imágenes globalizantes que proyectan los medios. Todo el mundo y toda la realidad están presentados al vertiginoso ritmo del videoclip. El bombardeo de imágenes y de sonidos, con sus secuencias ininterrumpidas de mensajes, van disolviendo la posibilidad mediadora de la reflexión.

En esta época de individualismo competitivo y de hedonismo consumista, los conflictos radicales se exhiben como una torpe incompreensión a someterse a los beneficios del nuevo orden mundial,

dictado por la planetarización de la vieja economía de mercado. Una época donde la imagen de la globalidad ha invadido la palabra de la particularidad. Y la palabra invadida genera y refleja sensaciones crecientes de desconcierto y vaciedad.

En este marco, ¿qué lugar queda para la filosofía, en tanto análisis minucioso de los fundamentos, las condiciones de posibilidad y las consecuencias de las prácticas y los saberes?, ¿qué espacio subsiste para un pensar discursivo, radical, sistemático?, ¿qué campo tiene el discurso filosófico en esta época de imágenes posmodernas fragmentarias y al mismo tiempo globalizantes?

Lecturas

Texto 5

Vattimo, G., "La posmodernidad o la transformación de las utopías", entrevista con F. Fèvre, "Cultura y Nación", *Clarín*, Buenos Aires, 15 de octubre de 1987, p. 8.

-¿Estamos ante el fin de la modernidad?

-Sí, en el sentido de que la modernidad es no sólo una época sino también una manera de pensar, de mirar la existencia. La forma moderna de vivir la historia era progresista y progresiva. Imaginaba un desarrollo indefinido del tiempo. Este progreso era un valor, como si la historia mejorara. El concepto **moderno** se acaba cuando ya no sentimos que es necesario ese avance. No hace falta más ser vanguardista.

-¿Este es un fenómeno del arte o de la sociedad toda?

-En el arte se manifiesta mediante el fin de las vanguardias. En la mentalidad común, no siempre se pensaba así. No se tenía tanta fe en el **progreso necesario**, en la obligación de ser modernos. No obstante, asistimos al final de la creencia generalizada en el progreso. Ha caído la fe en la modernidad porque ha desaparecido también la expectativa por la novedad (que es el mejor aliado de la conservación).

-¿Ya no hay, entonces, "progreso de la humanidad"?

-La idea de **progreso** está ligada a la de un curso único de la historia.

Walter Benjamin decía que la historia tiene un curso unitario solo para los vencedores. Es decir, para aquellos que la interpretan desde sus triunfos. Hoy advertimos una multiplicidad de la historia y sería muy arriesgado suponer el desarrollo unitario de cursos tan distintos y variados...

-¿En qué consistiría la situación posmoderna?

-En una actitud que concilia estos cambios. Es algo que está ocurriendo y en consecuencia no vemos aún con demasiada claridad. Advertimos una nueva experiencia del tiempo, ya que todo tiende a ser simultáneo. Antes una guerra se conocía años después. Ahora todo se sabe inmediatamente y aun es factible de ser corregido gracias a ese conocimiento.

-¿Qué papel cumple el pasado?

-Los medios de comunicación tienen una necesidad cuantitativa de usar y recuperar el pasado -las viejas películas de la televisión, por ejemplo- y de transformarlo en presente. Pero no hay en ello nostalgia o ingenuidad sino una simultaneidad de presencias. Ciertas utopías del arte y de la filosofía del pasado se realizan hoy de manera transformada en el presente. La información nos brinda todo y la historia procede también por ironizaciones. De tal modo, la historia nos ofrece una multiplicación de modelos que pasan a ser compartidos parcial y simultáneamente en el presente. Por eso este peso del pasado tiene en la situación posmoderna una respuesta irónica. La ironía relativiza el pasado y lo incorpora sin drama al presente.

-Los medios de comunicación jugarían, entonces, un rol fundamental...

-Desde luego. Nada puede sustraerse a la generalización de la circulación informativa. La hermosura, por ejemplo, es para nosotros un valor impuesto por las pautas publicitarias. A veces comento con mis alumnos cómo decir a alguien todavía "te quiero", cuando lo hemos oído tantas veces en el cine o en la televisión. La vida privada, la afectividad, se ven modificadas en un sentido irónico.

-¿La ironía sería una actitud posmoderna?

-Por supuesto. El mismo psicoanálisis produce mentalidades posmodernas. Un hombre menos pasional, menos intenso. Podría decirse que hay una reducción de las intensidades y una diseminación de los sentimientos. Es un poco la erotización de la vida a la que aludía Marcuse.

[...]

-¿El posmodernismo acepta la sociedad actual?

-El pensamiento posmoderno es un esfuerzo de la cultura por superar un juicio apocalíptico -y en consecuencia negativo- que caracterizó a la imagen de la sociedad industrial según la filosofía moderna. Hoy algo está cambiando. La tecnología no es la del motor o de la alienante organización del trabajo -como en *Tiempos modernos*, de Chaplin- sino la informática. Recoger y distribuir la información es el gran tema. El pensamiento posmoderno trata de cambiar la actitud de la filosofía frente al mundo tecnológico. Ya no tiene sentido esa crítica radical y apocalíptica de la sociedad industrial.

-¿Esto significa una conciliación?

-De algún modo sí. Hay que ser más amistosos con los demás y con la realidad del mundo. Hay que dejar de lado la omnipotencia y la imposición. Por eso me gusta hablar también del **pensamiento débil** o **pensamiento dulce**. Hay que aceptar una reducción de las nociones del ser, de la subjetividad, disminuir la agresividad frente a la naturaleza, recuperar la armonía ecológica.

-Hay quienes dicen que el posmodernismo es reaccionario, ¿qué opina Ud.?

-Creo que es un uso negativo del término que responde a los viejos criterios vanguardistas. Para mí el reaccionario sería, en todo caso, aquel que se aferra a los valores sustentados por el proyecto modernista, pero eso sería seguir pensando que la historia marcha por un camino de progreso y es, precisamente, lo que no creo.

Texto 6

Deleuze, G., "Sociedades de control", trad. cast. en "Futuro", *Página 12*, 26 de junio de 1993, p. 2-3.

Foucault situó las sociedades disciplinarias en los siglos XVIII y XIX, con su apogeo a principios del XX. Dichas sociedades procedieron a la organización de los grandes espacios de encierro. El individuo pasa sin cesar de un espacio de encierro a otro, cada uno con sus leyes; primero la familia, después la escuela ("ya no estás en tu casa"), más tarde el cuartel ("ya no estás en el colegio"), luego la fábrica, de vez en cuando el hospital, y eventualmente la cárcel, que es el espacio de encierro por excelencia.

Foucault analizó muy bien el proyecto ideal de los espacios de encierro, particularmente visible en las fábricas: concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo; componer en el espacio/tiempo una fuerza productiva cuya fuerza deberá ser superior a la suma de las fuerzas elementales. Pero lo que Foucault conocía también era la brevedad de ese modelo: sucedía a las sociedades de soberanía, que tenían objetivos y funciones muy distintos (reducir más que organizar la producción, decidir la muerte más que organizar la vida); la transición se realizó de forma progresiva y Napoleón parece llevar a cabo la gran conversión de una sociedad en otra. Pero las disciplinas, a su vez, conocerán una crisis que se resolverá en provecho de otras fuerzas que se irán asentando lentamente y precipitarán después de la Segunda Guerra Mundial; las sociedades disciplinarias ya eran lo que nosotros dejábamos de ser, lo que ya no éramos.

Actualmente vivimos una crisis generalizada de todos los espacios de encierro: cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un "internado" en crisis, como cualquier otro internado escolar, profesional, etc. Los ministros competentes no cesan de anunciar las reformas que juzgan necesarias. Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la cárcel; pero todo el mundo sabe que estas instituciones están acabadas, a corto o largo plazo. Se trata sólo de gestionar su agonía y emplear a su personal, hasta que se hayan instalado las nuevas fuerzas que ya está llamando a la puerta. Las sociedades de control están sustituyendo a las sociedades disciplinarias. "Control" es el nombre que propone Burroughs para designar al nuevo monstruo, y que Foucault señala como nuestro futuro próximo.

[...]

Los encierros son moldes, moldeados distintos, pero los controles son una modulación, como un modulado autodeformante que cambiara continuamente, de un momento a otro, o como un tamiz cuyas redes cambiaran de un punto a otro. Esto se ve muy bien en la cuestión de los salarios: la fábrica era un cuerpo que llevaba sus fuerzas interiores a un punto de equilibrio, el más alto posible para la producción, el más bajo posible para los salarios; pero en una sociedad de control la empresa ha sustituido a la fábrica, y la empresa es un alma, un gas: sin duda, la fábrica ya conocía el sistema de primas, pero la empresa se empeña más profundamente en imponer una modulación de cada salario, en estados de perpetua metaestabilidad que pasan por desafíos, concursos y coloquios extremadamente cómicos. Si los concursos televisivos más idiotas tiene tanto éxito, es porque expresan de forma adecuada la situación de la empresa. La fábrica constituía a los individuos en un cuerpo, con

ventaja doble para la patronal, que vigilaba cada elemento de la masa, y para los sindicatos que movilizaba una masa de resistencia; pero la empresa no cesa de introducir una rivalidad inextinguible como sana emulación, una excelente motivación que opone a los individuos entre ellos y atraviesa a cada persona, dividiéndola en sí misma. El principio modulador del "salario según mérito" trata de emular la educación nacional; en efecto, así como la empresa sustituye a la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir a la escuela, y el control continuo sustituye al examen. Lo cual es la manera más segura de entregar la escuela a la empresa.

[...]

El capitalismo del siglo XIX es un capitalismo de concentración para la producción, y de propiedad. Así erige la fábrica en espacio de encierro, pues el capitalismo es el propietario de los medios de producción, pero también eventualmente el propietario de otros espacios concebidos por analogía (la casa familiar del obrero, la escuela). En cuanto al mercado, ya sea por especialización, o por colonización, o bien rebajando los costos de producción. Pero en la situación actual, el capitalismo ya no se dedica a la producción, que delega muchas veces a la periferia del Tercer Mundo, incluso en las formas más complejas del textil, la metalurgia o el petróleo. Se trata de un capitalismo de superproducción. Ya no compra materias primas ni vende productos manufacturados, o monta piezas sueltas. Lo que quiere vender son servicios, y lo que quiere comprar son acciones.

[...]

Las conquistas del mercado se realizan mediante toma de control y ya no mediante disciplina, por fijación de cursos más que por rebaja de costos, por transformación del producto más que por especialización de la producción. [...] El marketing es el instrumento del nuevo control social y forma la nueva raza impúdica de nuestros dueños. El control se ejerce a corto plazo y tiene una rotación rápida, pero también es continuo e ilimitado, mientras que la disciplina era de larga duración, infinita y discontinua. El hombre ya no es el hombre encerrado, sino el hombre endeudado. También es verdad que el capitalismo ha conservado como constante la miseria extrema de las tres cuartas partes de la humanidad, demasiado pobres para endeudarse, demasiado numerosas para encerrarlas; el control no deberá afrontar únicamente la disipación de las fronteras, sino también las explosiones de suburbios y ghettos. [...]

El estudio socioeconómico de los mecanismos de control, captados en sus inicios, debería ser categorial y describir lo que ya está instalado en el

lugar de los espacios de encierro disciplinarios, cuya crisis se viene anunciando hace tiempo. [...] Lo que cuenta es que estamos al principio de algo. En el régimen de prisiones: la búsqueda de penas de "sustitución", al menos para la delincuencia menor, y la utilización de collares electrónicos que obligan al condenado a permanecer en casa durante ciertas horas. En el régimen de escuelas: las formas de control continuo y la formación permanente, el correspondiente abandono de cualquier investigación en la universidad, la introducción de "la empresa" a todos los niveles de la escolaridad. En el régimen de los hospitales, la nueva medicina "sin médico ni enfermo", que separa a los enfermos potenciales y a los sujetos de riesgo, no atestigua en modo alguno un progreso hacia la individualización, como suele decirse, sino que sustituye el cuerpo individual o numérico por la cifra de una materia "dividual" que hay que controlar. En el régimen de la empresa, los nuevos tratamientos del dinero, de los productos y los hombres que ya no pasan por la antigua forma/fábrica. Son ejemplos bastantes reducidos pero que permitirán comprender mejor lo que entendemos por crisis de las instituciones, es decir, la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación.

[...]

Muchos jóvenes, extrañamente, reclaman ser "motivados", piden cursillos de formación permanente; a ellos les corresponde descubrir para qué se los está utilizando, tal como sus mayores descubrieron trabajosamente la finalidad de las disciplinas.

[...]

Texto 7

Dotti, J., "Sobre los tiempos que corren", en *Punto de Vista*, No. 44, Buenos Aires, noviembre de 1992, p. 8, 10-11.

El esquema de mis consideraciones es el siguiente: 1) La filosofía está constitutivamente ligada a la crisis; por ende, en tensa apertura hacia lo político. 2) el paradigma liberal de la convivencia pandialógica excluye la "crisis" como categorización capaz de dar una explicación plenamente racional de las conductas humanas, pues ella supone una comprensión metafísica, no científica, de la historia como *drama*. Consecuentemente, en lo que hace a los respectivos principios, liberalismo y filosofía son incompatibles. 3) la condición cultural posmoderna es el cumplimiento del liberalismo, la coherente efectivización planetaria del proceso de secularización y deshistorización im-

pulsado por la modernidad liberal. En el espacio público de la posmodernidad la filosofía sufre el mismo vaciamiento de sentido y la misma desactivación escénica que lo teológico-político; en todo caso, algún afín subsiste como análisis lógico -ajeno a toda temporalidad dramática- y sobre todo como ironía escéptica, propedéutica a la parálisis de la *acción* humana. 4) ¿qué sería una actitud filosófica en el crepúsculo massmediático de los dioses?

[...] Característico de la filosofía ha sido su capacidad para recusar lo inmediato, para distanciarse reflexivamente con vistas a la *crítica* de los hábitos discursivos (con sus constelaciones de símbolos, creencias, conocimientos e ideogramas en general) que conforman un imaginario e institucionalizan un sentido de las cosas. La filosofía indagó y cuestionó las significaciones básicas sobre las que se sustentan las categorizaciones e imágenes imperantes en el sentido común y en las opiniones difundidas, tanto individuales como colectivas, tanto vulgares como científicas. Particularmente crítica ha sido con las representaciones optimistas (muchas promovidas por la filosofía misma, en sus momentos de olvido), que velan la debilidad existencial propia del hombre como ser temporal, y distorsionan el significado de su libertad y responsabilidad. La crisis fue tematizada críticamente por la filosofía, al ver en ella la manifestación de una carencia ontológica o "finitud", que socava la entera productividad discursiva y, así, también "material" de los hombres.

[...]

Lejos de ser la desviación de un presunto "proyecto iluminista", la posmodernidad lleva a cumplimiento el liberalismo, al cerrar coherentemente el ciclo cultural de la secularización y el relativismo, abierto por la modernidad.

En la condición posmoderna, lo mercantil opera hegemoníicamente como significación a priori, desde la cual irradia el sentido que in-forma semánticamente las redes simbólicas y conceptuales de la convivencia. Consecuentemente, esta condición tiene en el descentramiento y la fragmentación la clave de su dinámica social, y sus participantes no necesitan ni toleran más que un encuentro efímero, incapaz de alterar el plurimolecularismo de base. Expansión de la diferencia, transhistoricidad (abandono de la memoria y las identidades), universalización de la superficie: el simulacro es autosuficiente para el mínimo de sociabilidad imprescindible, ya que postular algo originario por detrás de lo apariencial conlleva el cedimiento al orden totalitario. Polifonía de las meras opiniones, todas equivalentes en su relativismo y fluctuantes a través de los variados juegos lingüísticos, horizontalmente copresentes.

Esta sociabilidad posmoderna reposa sobre el ideograma central del liberalismo: la *tolerancia*. A este principio le cabe el destino paradójico de haber suscitado algunas de las más nobles disquisiciones filosóficas en Occidente y, simultáneamente, al ser desarrollado hasta sus últimas consecuencias, de haber conducido a la extinción del filosofar, al vaciamiento hermenéutico de toda reflexión crítica en la *Oeffentlichkeit* posmoderna.

La tolerancia es la proyección práctica del desencantamiento del mundo, el enmudecimiento de los antiguos dioses y la potenciación de la razón "neutral" de la ciencia a standard disolvente de cualquier enfrentamiento entre "visiones del mundo". La tolerancia alcanza a ser plenamente socializante -y su *ethos* es la preservación a ultranza del fragmento- cuando las conciencias no sólo renuncian a publicitar belicosamente sus credos, sino que admiten la relatividad intrínseca de los mismos; esto es, cuando los principios éticos "últimos" son *valores*, todos igualmente carentes de fundamentación ontológica, intercambiables, susceptibles de las más variadas interpretaciones, incluso contrarias y conflictivas. Con la universalización del relativismo queda garantizado el efecto neutralizante de la sociabilidad conmutativa. El foco conceptual de la legitimación (otrora "filosófica") se desplaza sin residuos del origen a la función, definida en clave de pragmatismo inmanentista: es "justo" ser tolerante porque es lo más útil para garantizar la diferencia y el molecularismo.

La ética en y de la posmodernidad no renuncia a los universales; sólo que, para asegurar su relativismo, enuncia tales principios morales de una manera tan genérica y con un grado de abstracción tal, que resultan siempre respetados, incluso por posicionamientos enfrentados en el ámbito de las conductas concretas. Al ser cada conciencia individual el juez último de la interpretación adecuada, la solución de compromiso es siempre pragmatista: la concretización judicial de la universalidad abstracta (la interpretación de alguna situación particular como su "caso") queda al arbitrio del sentido común.

[...]

Si la genericidad de los principios y la ambigüedad del "sentido común" u "opinión pública" representan el anverso de una ética posmoderna, el reverso parece revelar con mayor nitidez la *impasse*, en la forma de ironía y escepticismo, a que ella está condenada. Este reverso lo representa la situación crítica, la agudización del conflicto que vuelve inane el recurso al diálogo infinito. Si las premisas incommovibles son la equivalencia de todos los credos individuales y la elevación de la conciencia personal y privada a juez último

de lo justo y lo injusto, entonces ante la crisis, cuando enmudece la información proporcionada por las reglas del intercambio y se obscurecen las opiniones, ¿quién decide ser tolerante o intolerante? ¿quién traza ese límite imprescindible, donde la misma lógica -prudencial y utilitaria- de la tolerancia previene que se debe ser intolerante con el intolerante? La respuesta es grosera: decide quien *de facto* tiene el poder, quien empíricamente monopoliza la fuerza, sin que quepa problematizar filosóficamente su legitimidad.

Pero la crisis ha quedado excluida de las categorizaciones posmodernas de lo real, y ninguna disfunción puede ser excesiva, ya que han sido desactivadas las cosmovisiones que sustentaban otro tipo de temporalidad. Particularmente vaciada de sentido ha sido la *fictio* filosófica de que la libertad y responsabilidad se ponen a prueba al tener el hombre que decidir y actuar en condiciones extra-ordinarias, cuando *debe* (obligado por su finitud metafísica) enfrentar "el mal en el mundo" en términos ajenos a los previsibles por la regularidad conmutativa, cuando debe responder libremente a un estado de necesidad a la luz de una interpretación no relativista de la justicia distributiva.

[...]

La posmodernidad es reivindicación de lo fragmentario, y ello *recuerda* una libertad que es -cabe insistir- irrenunciable, aunque conlleve la "extinción" pública de la filosofía. Pero es asimismo (¿inevitablemente?) idiotización -e ilotización- massmediática, agresión *publicitaria* contra la privacidad, atrofia de una reflexión crítica abierta a la responsabilidad dielógica. La perplejidad aumenta cuando se medita sobre la manera como la *Oeffentlichkeit* posmoderna procesa aquello que, sólo si así es procesado alcanza dimensión de "realidad". Valga como ejemplo una guerra recientemente televisada. Ante la circulación vertiginosa en la superficie, tal vez perviva alguna *justa* impugnación en la morosidad y retraimiento de seguir pensando por qué el ser y no la nada, de seguir preguntando por la pregunta.

b. La filosofía en la globalidad

El pensar sistemático, la reflexión analítica o la mera justificación de lo que se afirma, tienen en estos días, y sobre todo en el nivel escolar, algo de devaluado y arcaico. El espacio del pensamiento ha

sido reemplazado por un espacio común *massmediático*, productor de usuarios dóciles y espectadores pasivos. Es preciso notar que estas condiciones y condicionamientos socio-culturales actuales producen sujetos paradójales. Por un lado, son presentados como individuos plenamente autónomos, capaces por excelencia de "saber elegir"; constituyen el fundamento y el objetivo de las más complejas estrategias del *marketing* o la comercialización. Por otro lado, el mundo del espectáculo, avasallantemente variado para entretener a cualquier precio y constante multiplicador de ofertas, da lugar a sujetos fragmentados, vacilantes, cada vez menos capacitados para elegir, desear o criticar aquello que constantemente consumen.

La intervención esforzada del pensamiento carece de la frescura del discurso publicitario o de la vertiginosa imagen del videoclip. La filosofía no es seductora en estos tiempos. Más bien, parece un estorbo poco práctico. No nos garantiza la felicidad o la solución rápida de nuestros problemas, sino que muchas veces suele abrir nuevos interrogantes, tal vez más complejos y profundos. ¿Qué sentido tiene hoy complicarse la vida buceando en los fundamentos de las cosas cuando todo nos es ofrecido en forma directa y espectacular? El impacto inmediato de la imagen torna obsoleta y aburrida la intervención mediadora de la reflexión. Y lo que es peor, todo lo que no tenga un rédito inmediato termina padeciéndose como una irremediable pérdida de tiempo.

Adaptado a los tiempos actuales, de prácticas y productos *light*, presenciamos la expansión progresiva de una forma de pensamiento *asimismo light*, alejado en extremo de las pretensiones críticas o fundacionales de la vieja razón moderna (humana, universal y objetiva). Este pensar, que además tiene la pretensión de reemplazar a la razón ilustrada, suele agotarse por completo en una práctica servil y tecnocrática, orientada por la búsqueda de "eficiencia" y una mejor adaptación a las condiciones imperantes -es decir, una racionalidad meramente instrumental-, o bien suele montar una prédica escéptica y nihilista con la intención de desarticular cualquier intento que se presente como un proyecto de cambio profundo.

Cuando se pide al hombre común que explique qué significa el concepto *razón*, reacciona casi siempre con vacilación y embarazo. Sería falso interpretar esto como índice de una sabiduría de-

masiado profunda o de un pensamiento demasiado abstruso como para expresarlo con palabras. Lo que ello revela en realidad es la sensación de que ahí no hay nada que explorar, que la noción de la razón se explica por sí misma, que la pregunta es de por sí superflua. Urgido a dar una respuesta, el hombre medio dirá que, evidentemente, las cosas razonables son las cosas útiles y que todo hombre razonable debe estar en condiciones de discernir lo que le es útil. [...] Si por ilustración y progreso espiritual comprendemos la liberación del hombre de creencias supersticiosas en poderes malignos, en demonios y hadas, en la fatalidad ciega -en pocas palabras, la emancipación de la angustia-, entonces la denuncia de aquello que actualmente se llama razón constituye el servicio máximo que pueda prestar la razón.

(Horkheimer, M., *Crítica de la razón instrumental* (1967), trad. cast., Buenos Aires: Sur, 1973, p. 15 y 195)

Suele plantearse que la institución escolar moderna, de cuño iluminista, propagadora del saber, promotora del pensar autónomo y, por lo tanto, formadora de seres libres, ha entrado en una encrucijada: o desaparece como tal o se actualiza. Qué significa "actualizarse" podría haber sido quizás un interesante tema de debate y discusión pública, pero la economía y el mercado parecen ya haber reasignado a la escuela una tarea y un lugar a los que, más o menos traumáticamente, parece ir adaptándose.

El aula de filosofía se ha transformado, entonces, en un espacio complejo, en el que confluyen inquietudes diferentes.

La declinación de los ideales modernos junto con la persistencia de la institución escolar republicana, que se apoyaba en ellos, tiene el efecto de arrojar dentro del curso filosófico a mentes que no están en condiciones de entrar en él. La resistencia de estas mentes parece invencible, precisamente porque no plantea ninguna lucha. Ellos hablan el idioma que se les ha enseñado y les enseña "el mundo", y el mundo habla de velocidad, goce, narcisismo, competitividad, éxito, realización. El mundo habla bajo la regla del intercambio económico, generalizado a todos los aspectos de la vida, incluyendo los placeres y los afectos. Este idioma es completamente diferente del idioma del curso filosófico, uno y otro

son inconmensurables. No hay juez que pueda zanjar el diferendo. El estudiante y el profesor son víctimas el uno del otro. La dialéctica y la retórica no pueden tener curso entre ellos: sólo la agonística.

(Lyotard, J.-F., *La posmodernidad (explicada a los niños)* (1986), trad. cast., Barcelona: Gedisa, 1994, p. 121)

Pero, la filosofía ¿debe resignarse frente a este panorama aparentemente desolador? La escuela ¿pasará a ser un ámbito donde la filosofía no tiene lugar? Imaginar que el vértigo de los cambios, la competitividad o el individualismo narcisista arrastran todo a su paso y sólo queda ponerse en carrera adaptándose a los mismos códigos, sería una concesión suicida. Significaría reconocer sin más, en términos de A. Finkielkraut, la *derrota del pensamiento*, la imposibilidad de poder pensar esta realidad desde otro lugar que el delineado por el capitalismo planetario de este fin de siglo.

Una de las tareas genuinas de la filosofía es ayudar a preguntarnos cosas, y sabemos que desde hace mucho tiempo, no se trata de que la filosofía aporte respuestas o clausure discursos. La filosofía está en un lugar teórico ideal para abrir nuevas preguntas, no para establecer límites. La tarea del filósofo, por tanto, debería ser la de forzar el pensamiento para que estalle en sus costumbres.

(Cruz, M., "Elogio de la perplejidad", en "Primer Plano", Página 12, Buenos Aires, 15 de octubre de 1995, p. 8.)

La filosofía es una apuesta al pensamiento. Ponerla en práctica posibilita no transformarnos en sujetos (y objetos) pasivos, arrojados a un mundo estupidizante. La filosofía en la globalidad, y desde la escuela, puede permitirnos "leer" esta globalidad desde otro lugar. Esta lectura, si es productiva, nos permitirá resignificar muchos de los problemas del "vertiginoso mundo de hoy" y trazar nuevos caminos para el diálogo con nuestros estudiantes.

Lecturas

Texto 8

Derrida, J., "El miedo a la filosofía", entrevista con J. Halperín, en "Cultura y Nación", *Clarín*, Buenos Aires, 7 de enero de 1993, p. 7-8.

-¿Por qué cree que está amenazada [la filosofía]?

-Creo que es una amenaza que surge directamente desde la existencia de nuestras sociedades industriales y liberales, que intentan reducir la gravitación del pensamiento filosófico. Es una tendencia que se hizo muy visible a partir de los años 70, cuando en nuestra cultura política se instaló una crítica marxista. Se asoció con ella a la filosofía y se la vio como un factor de desestabilización. Pero no es nuevo: también en el Segundo Imperio, durante el gobierno de Vichy se intentó reducir la presencia de la filosofía porque se la veía, entonces, como un vehículo del materialismo.

-¿Quién puede temerle a la filosofía?

-Yo diría que entre que los muchos que le temen está el filósofo mismo, aunque esto le parezca sorprendente. Hay que hacer, claro, una diferencia entre el profesor de filosofía y la gente que hace filosofía. Pero el conflicto no es entre filósofos y no filósofos, sino que hay una lucha en el interior mismo de la filosofía, un enfrentamiento intrafilosófico.

-¿Por qué es necesario que en las escuelas enseñen filosofía?

-Yo pienso que si la enseñanza de la filosofía se detuviera perderíamos memoria e historia de la cultura. Perderíamos elementos del análisis sociopolítico y capacidad de desciframiento de nuestro propio lenguaje, del lenguaje del que estamos investidos. Quedaríamos prisioneros, entonces, de un solo lenguaje: el de los medios. Perderíamos hasta la posibilidad de entender a la ciencia. Un ciudadano moderno debe tener formación filosófica. De lo contrario, también perderíamos la democracia. No olvide que hoy la democracia está amenazada por todas partes, no sólo por los totalitarismos sino hasta por el poder mediático. La filosofía es una forma de vigilancia crítica y análisis, y subraya la responsabilidad individual.

-Bueno, en la Argentina uno se pregunta si la forma en que se enseña la filosofía fomenta siempre la vigilancia crítica y el análisis.

-Yo no estoy diciendo que todos los profesores de filosofía defienden a la disciplina. Hay algunos que con su modo de enseñar pueden provocar la

narcosis, la anestesia de los alumnos. Pero ese es un problema de otro orden y que roza la responsabilidad de cada uno.

[...]

-¿Es posible que la sociedad desconfíe de la filosofía porque pregunta demasiado y no ofrece respuestas?

-Es que las preguntas son necesarias. Hay que saber preguntar, desconfiar, criticar. Pero la filosofía no es sólo cuestionadora, también es afirmativa. En parte es verdad que la sociedad desconfía de la filosofía porque da más preguntas que respuestas. Pero también le teme porque cree que los filósofos integran una especie de sociedad secreta. La sociedad se impacienta frente a la filosofía y frente a su lenguaje específico.

-Es un mundo hermético para aquel ciudadano de la democracia.

-Bueno, se les pide a los filósofos que expresen en un lenguaje fácil y accesible, pero no se les reclama lo mismo a los físicos, a los químicos o a los sociólogos. En realidad, ningún lenguaje es simple.

-¿Los medios trabajan en contra de la filosofía?

-Es que no hablo de los medios como algo homogéneo, no están jugando un único papel. En los medios hay distintas fuerzas. Algunas de estas tienden a reducir el impacto de la filosofía, ya sea porque le adjudican muy poco espacio o porque le exigen al filósofo un lenguaje transparente. Pero los periodistas tienen un papel que cumplir en la difusión de la filosofía. Deberían aceptar compartir con el filósofo la responsabilidad de la pedagogía.

Texto 9

Nietzsche, F., *Más allá del bien y del mal* (1885), trad. cast., Madrid: Alianza, 1994, Parte VI, sección 212, p. 156-7.

Va pareciéndome cada vez más que el filósofo, en cuanto es un hombre *necesario* del mañana y del pasado mañana, se ha encontrado y *ha tenido* que encontrarse siempre en contradicción con su hoy: su enemigo ha sido siempre el ideal de hoy. Hasta ahora todos esos extraordinarios promotores del hombre a los que se les da el nombre de filósofos, y que raras veces se han sentido a sí mismos como amigos de la sabiduría, sino más bien como necios desagradables y como peligrosos signos de interrogación, - han en-

contrado su tarea, su dura, involuntaria, inevitable tarea, pero finalmente la grandeza de su tarea, en ser la conciencia malvada de su tiempo. Al poner el cuchillo para viviseccionarlo, precisamente sobre el pecho de las *virtudes de su tiempo*, delataban cuál era su secreto propio: conocer una *nueva* grandeza del hombre, una nuevo y no recorrido camino hacia su engrandecimiento. Siempre han puesto al descubierto cuánta hipocresía, espíritu de comodidad, dejarse ir y dejarse caer, cuánta mentira yace oculta bajo los tipos más venerados de la moralidad contemporánea, cuánta virtud estaba *anticuada*; siempre dijeron: "Nosotros tenemos que ir allá, allá fuera, donde hoy *vosotros* menos os sentís como en vuestra casa." A la vista de un mundo de "ideas modernas", el cual confinaría a cada uno a un rincón y "especialidad", un filósofo, en el caso de que hoy pueda haber filósofos, se vería forzado a situar la grandeza del hombre, el concepto "grandeza", precisamente en su amplitud y multiplicidad, en su totalidad en muchas cosas: incluso determinaría el valor y el rango por el número y diversidad de cosas que uno solo pudiera soportar y tomar sobre sí, por la *amplitud* que uno solo pudiera dar a su responsabilidad. Hoy el gusto de la época y la virtud de la época debilitan y enflaquecen la voluntad, nada está tan en armonía con la época como la debilidad de la voluntad: por tanto en el ideal del filósofo tienen que formar parte del concepto "grandeza" justo la fortaleza de la voluntad, justo la dureza y capacidad para adoptar resoluciones largas; con el mismo derecho con que la doctrina opuesta y el ideal de una humanidad idiota, abnegada, humilde, desinteresada serían adecuados a una época opuesta, a una época que, como el siglo XVI, sufriese a causa de su acumulada energía de voluntad y a causa de las aguas y mareas totalmente salvajes del egoísmo. En la época de Sócrates, entre hombres de instinto fatigado, entre viejos atenienses conservadores que se dejaban ir - "hacia la felicidad", según ellos decían, hacia el placer, según ellos obraban - y que, al hacerlo, continuaban empleando las antiguas y espléndidas palabras a las cuales no les daba derecho alguno su vida desde hacía mucho tiempo, quizá fuese necesaria, para la grandeza del alma, la *ironía*, aquella maliciosa ironía socrática del viejo médico y plebeyo que sajava sin misericordia tanto su propia carne y el corazón del "aristócrata", con una mirada que decía bastante inteligentemente: "¡No os disfracéis delante de mí! ¡Aquí - somos iguales!" Hoy, a la inversa, cuando en Europa es el animal de rebaño el único que recibe y reparte honores, cuando la "igualdad de derechos" podría transformarse con demasiada facilidad en la igualdad en la injusticia: yo quiero decir, combatiendo conjuntamente todo lo raro, extraño, privilegiado del hombre superior, de la plenitud de poder y el dominio

superiores, - que hoy el ser aristócrata, el querer ser para sí, el poder ser distinto, el estar solo y el tener que vivir por sí mismo forman parte del concepto "grandeza"; y el filósofo delatará algo de su propio ideal cuando establezca: "El más grande será el que pueda ser solitario, el más oculto, el más divergente, el hombre más allá del bien y del mal, el señor de sus virtudes, el sobrado de voluntad; *grandeza* debe llamarse precisamente el poder ser tan múltiple como entero, tan amplio como pleno." Y hagamos una vez más la pregunta: ¿es hoy - *posible* la grandeza?

Texto 10

Villoro, L., "Filosofía para un fin de época", en Pérez Tamayo, R.-Florescano, E. (comp.), *Sociedad, ciencia y cultura*, México: Cal y arena, 1995, p. 33-5.

"Toda filosofía es hija de su época": lugar común que nadie pone en duda. Pero podemos preguntar ¿en qué consiste esa filiación? Ante todo ¿qué es una época?

Por "época" solemos referirnos a un lapso histórico que transcurre entre ciertos acontecimientos considerados de particular significación: la caída de un imperio, una revolución, el inicio de una empresa colonizadora o la aparición de un nuevo sistema de producción. El fin del imperio romano, la caída de Constantinopla, los inicios del capitalismo, por ejemplo, han sido señalados como lindes entre épocas. Pero éstos son signos externos, elegidos de un modo arbitrario, para indicar transformaciones lentas y difusas cuya maduración toma mucho tiempo. La caída del imperio romano simboliza, en realidad, el fin de la concepción armónica del mundo heredada de Grecia y el inicio del mundo mágico y religioso, bárbaro y cristiano. La toma de Constantinopla es una fecha elegida al azar para marcar los comienzos de una nueva manera de ver el mundo y de actuar sobre él, que desbunda en el Renacimiento y va desplazando poco a poco la concepción medieval del universo, hasta constituir lo que llamamos "modernidad". Un cambio de época es, ante todo, una transformación en la manera en que los hombres ven el mundo y se sitúan en él.

Las creencias colectivas predominantes en una época son muy variadas, pero todas se levantan sobre el supuesto de ciertas creencias y actitudes básicas, que son condiciones de las demás y que, por ende, no se po-

nen, en cuestión. Se trata de creencias ontológicas acerca de lo que se considera razonable admitir como existente en el mundo, de supuestos epistémicos, acerca de lo que debe valer como razón para justificar cualquier proposición, de adhesiones valorativas sobre lo que debe considerarse como altamente valioso. Las concepciones religiosas, filosóficas, políticas o artísticas más diversas se contraponen en una misma época, pero esa contraposición no sería posible sin el supuesto de un consenso sobre lo que puede aceptarse como razones y valores válidos. De lo contrario, toda argumentación sería imposible. Ese acuerdo está implícito en cualquier controversia y permanece inexpresso al través de las diversas expresiones de ideas contrapuestas. Las creencias básicas, comunes a una época, determinan la manera como, en un lapso histórico, el mundo se configura ante el hombre, constituyen pues lo que podríamos llamar una "figura del mundo". "Figura" y no "concepción" o "dibujo", porque es sólo un esquema, un marco restringido de conceptos y actitudes comunes que delimita las diversas concepciones de una época. Una figura del mundo es el supuesto colectivo de las creencias y actitudes de una época. Una época dura lo que dura su figura del mundo.

Ahora bien, no hay filosofía sin supuestos. Las ideas filosóficas de una época se dan dentro de un marco de creencias y actitudes comunes a ella. En este sentido podemos decir que toda filosofía es hija de su época. Pero la filosofía es también una actividad crítica que interroga sobre la justificación de las creencias y actitudes colectivas y puede ponerlas en cuestión. Cuando es radical, reobra sobre la figura del mundo que le sirve de supuesto, puede hacer explícitas las creencias básicas implícitas en el pensamiento de una época y ponerlas en duda. Entonces, anuncia el fin de una época.

Pues bien, hay algunos síntomas de que la figura del mundo que se anunció en el Renacimiento, se desarrolló en la Ilustración y se prolongó en los siglos XIX y XX, la que hemos dado en llamar "moderna", empieza a ser objeto de aprehensión y de duda. Hay quienes hablan ya de "posmodernidad". Otros son más cautos: no están seguros a asistir al fin de la época moderna, pero tienen que admitir que vivimos un giro en nuestras creencias básicas. De cualquier modo, la filosofía actual ha puesto en entredicho muchas ideas centrales de la figura moderna del mundo y empieza a plantear con sentido si ésta no habrá llegado a su fin.

La filosofía como pensar crítico radical

*La filosofía es la que pone en cuestión todos
los fenómenos de dominación, a todo nivel
y bajo cualquier forma en que se presenten...*

Foucault, M., *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*.

Capítulo 3

Los “orígenes” de la filosofía

Es oportuno creer que nuestro tiempo, también él, rechaza al filósofo en sí mismo y que una vez más la filosofía no es más que nubes. Pues filosofar es buscar e implica que hay cosas para ver y para decir. Ahora bien, hoy en día casi no se busca.

Merleau-Ponty, M., *Elogio de la filosofía*

a. La interpretación tradicional

En este mundo de imágenes y pensamientos livianos, mundo alejado hasta el límite de pretensiones críticas o fundacionales, es conveniente preguntarnos y rastrear posibles orígenes para una forma de pensar diferente como la que ofrece la filosofía entendida como crítica radical. En otras palabras y bajo la forma de un interrogante: ¿qué nos lleva a la filosofía en este mundo posmodernamente hostil a ella?

i. Sobre el asombro

Si recurrimos a los libros o a los claustros, se nos dirá, por ejemplo, que el asombro es el sentimiento que da origen a la filosofía, aquello que nos mueve a filosofar. Se insistirá en que la filosofía viene de una cierta sensación de maravilla que produce el espectáculo del mundo. La idea no es nueva. Cuando se buscan antecedentes históricos para ella se puede llegar tan lejos como el *Teeteto* de Platón o la *Metafísica* de Aristóteles.

Que [la filosofía] no es productiva resulta evidente a partir de los que primero filosofaron. Pues los hombres, tanto ahora como al comienzo, empezaron a filosofar por el asombrarse. Al comienzo los asombraron las cosas más simples entre las extrañas y poco a poco se problematizaron acerca de las más complejas, como los estados de la Luna, el Sol, las estrellas y la generación del universo. Y si alguien se problematiza y asombra es porque cree que ignora algo (por eso el filósofo es en cierto modo filósofo. Pues el mito se compone de cosas asombrosas.) De modo que si filosofaron para escapar de la ignorancia, es evidente que buscaban el saber por el saber y no por una utilidad fuera de él. Y esto mismo lo atestigua lo sucedido. Pues cuando estaban satisfechas casi todas las necesidades y había recreación y confort fue cuando comenzó a buscarse un conocimiento semejante. Así pues, es evidente que no buscamos la filosofía por ninguna otra ventaja, sino que así como, afirmamos, el hombre es libre en tanto existe para sí mismo y no para otra cosa, así también la filosofía es la única libre entre los saberes. Porque es la única que existe para sí misma.

(Aristóteles, *Metafísica* A2, 982b11-18, s. IV a.C., trad. cast. propia)

Aristóteles afirma que la filosofía surge cuando algunas personas tenían sus necesidades satisfechas y el tiempo libre suficiente para dedicarlo a la contemplación. En estos hombres (varones, casi seniles) el asombro se suma a la ausencia de necesidades materiales. Por asombro y por ocio comenzaron a filosofar los hombres, dice Aristóteles -también Platón y los griegos en general-. Desde el asombro surgió la pregunta problematizadora y de ésta la investigación que

lleva al conocimiento. Ese camino era recorrido por los filósofos, sabios u hombres de ciencia, indistinguibles por el momento.

Por otra parte, los griegos no creían que las ideas o las verdades tuvieran historia. Concebían la verdad como algo absoluto, como algo que no depende de factores como el tiempo, el espacio o la historia. De ahí que trasladaron rápidamente esta hipótesis sobre el origen de la filosofía en Jonia a toda otra filosofía. Creyeron no sólo que el origen (histórico) de la filosofía jonia había sido el asombro, sino que el asombro es el verdadero y único motor de la filosofía, en todo tiempo y lugar. Y ese es el origen legado de la filosofía griega.

Los filósofos griegos han encantado a toda la filosofía posterior. Supieron aprovechar los beneficios de toda fundación: nombraron la actividad, bautizaron sus conceptos, delimitaron un campo de problemas, fijaron un origen. Concebidos como fuente o reservorio privilegiado del saber filosófico, se reiteran sus verdades en todo tiempo y lugar, como si esas verdades no tuvieran relación con el momento histórico que las vio nacer. Es el caso del asombro. Como si sólo importara cómo los griegos pensaron el impulso de un Tales a filosofar, la filosofía posterior anquilosó ese origen noble, patético, idealizado, aristocrático de la filosofía. Bajo ese paraguas del asombro quedaron oculto todos los otros intereses y motivos que pudiera abrigar el nacimiento de la práctica filosófica en Grecia.

Aún hoy, muchos manuales e introducciones a la filosofía repiten esta misma idea sobre el origen de la filosofía, sin someter a discusión la "autoridad" de los griegos. A pesar de que unas cuantas cosas han cambiado desde el tiempo de la filosofía griega, es común que se siga sosteniendo que la filosofía nace del asombro. Pero el mundo económico, social y político ha cambiado. Hemos pasado de una Atenas imperialista y esclavista, en la que esclavos y colonizados sostenían materialmente el surgimiento de una democracia que se concebía a sí misma como la totalidad del mundo, hasta este presente de mercado global, donde las democracias se sostienen negociando con el capital multinacional. También el carácter excluyentemente sexista de la filosofía ha empezado a cambiar. Las mujeres han conseguido formar parte, progresivamente, del universo filosófico. Y no sólo las mujeres sino también los chicos están empezando a entrar a él. Se ha comenzado a diversificar el sexo, la edad y la posición social de quienes participan de la filosofía, si bien todavía quedan importantes sec-

tores socialmente excluidos de la cultura, y por lo tanto, del quehacer filosófico. Del mismo modo, filósofos y filósofas -menos aún profesores de filosofía- ya no somos, en general, aristócratas varones con necesidades cubiertas y tiempo libre. La filosofía es nuestro *modus vivendi*. El mundo nos ha cambiado y nuestras condiciones de vida han cambiado.

En este marco, la traslación acrítica a nuestro presente de categorías como el asombro resulta, cuando menos, problemática. El asombro griego es un producto social complejo, un concepto ligado a un sistema político y económico esclavista e imperialista, una representación de la inutilidad práctica de algunos hombres -nunca mujeres o chicos- en un sistema simbólica y materialmente excluyente. En otros términos, es una categoría deudora de la función social que la filosofía y los filósofos desempeñaron en Grecia clásica. No se trata aquí de juzgar ese lugar sino de reconocer el marco histórico de un concepto o una categoría que nos interesa pensar.

No se hace nada positivo, pero nada tampoco en el terreno de la crítica ni de la historia, cuando nos limitamos a esgrimir viejos conceptos estereotipados como esqueletos destinados a coartar toda creación, sin ver que los viejos filósofos de quienes los hemos tomado prestados ya hacían lo que se trata de impedir que hagan los modernos: creaban sus conceptos, y no se contentaban con limpiar, roer huesos, como el crítico o el historiador de nuestra época. Hasta la historia de la filosofía carece del todo de interés si no se propone despertar un concepto adormecido, representarlo otra vez sobre un escenario nuevo, aun a costa de volverlo contra sí mismo.

(Deleuze, G.- Guattari, F., *¿Qué es la filosofía?* (1991), trad. cast., Madrid: Anagrama, 1993, p. 85)

En la actualidad, el asombro estimulado y valorado socialmente ha adquirido una fisonomía bastante menos pretenciosa. Los medios de comunicación son un escenario paradigmático. Exponen el asombro improductivo del espectador sentado frente al televisor, que se maravilla frente a un récord deportivo o un novedoso producto tecnológico. Se trata de un asombro que mueve a la pasividad maravillada. Esta actitud pasiva dista enormemente de provocar aquella inquietud

indagadora que movió a los griegos al pensamiento. Se trata, más bien, de una curiosidad débil que reclama ser rápidamente satisfecha en forma sencilla, pero sobre todo terminante. Incluso en el camino del asombro contemporáneo suele darse un paso más. El bombardeo y la sobresaturación de eventos "maravillosos", de espectáculos cada día más impresionantes, combinado con el vertiginoso avance tecnológico y la posibilidad de tener a diario en nuestro hogares los "sucesos" del planeta, van transformando el asombro en rutina. Cada vez es más difícil asombrarse y la sorpresa termina volviéndose indiferencia y aburrimiento.

De modo tal que el asombro griego es doblemente inadecuado como concepto fundamental para explicar los orígenes actuales del filosofar. Por los cambios de la filosofía y los filósofos y por los cambios en el propio asombro. La filosofía se ha extendido del lugar donde la contemplación y el ocio son un valor social. Ha pasado a habitar un mundo donde el asombro predominante se ha vuelto también esclavo del mercado y el consumo. De él depende. El tipo de asombro que movió a algunos griegos a la filosofía sólo puede alcanzar a élites que difícilmente se interesen por desarrollar sus posibilidades críticas y transformadoras.

ii. Sobre la duda y las situaciones límites

Tradicionalmente se señala un segundo origen de la filosofía: la duda, arraigada en el recurso metodológico de Descartes. La falibilidad de todo conocimiento y la consecuente desconfianza ante todo saber daría lugar a la duda productiva del filósofo.

Es preciso contextualizar también este segundo origen del filosofar. La duda cartesiana es una duda moderna. Una duda que alcanzaba a toda forma de conocer y que sólo encontró su límite en la certeza del propio pensar, en el *cogito*; a partir de él proclamó la existencia indudable de la subjetividad y se lanzó al conocimiento y dominio de lo otro que es el mundo. Una duda que se enriqueció con la vieja lógica aristotélica, la vieja geometría euclidiana y la nueva física newtoniana. Eran tiempos en que la duda era el comienzo de un camino que pretendía apropiarse del mundo.

Actualmente, la duda, incluso como herramienta metódica, no goza de un gran prestigio. La duda se ha homologado a la vacilación,

a la indecisión o a la ineficiencia. Dudar puede hacer perder un buen negocio, se afirma desde los estudios de formación empresarial o "la duda es la jactancia de los intelectuales", repiten algunos reaccionarios. Cuando se manifiesta un problema (o se engendra la duda) debe responderse de manera rápida y eficiente. Los problemas son encarados bajo la óptica del *conflicto* -sobre todo, laboral o social-, con la consecuente pérdida de tiempo, de producción, de ganancias. En virtud de esto, los problemas deben ser rápidamente dejados de lado o disueltos o resueltos pragmáticamente en virtud de fines inmediatos, pero rara vez serán radicalizados o reelaborados con mayor profundidad.

En suma, queda muy poco espacio en nuestras sociedades para la *duda creativa* y disparadora del filosofar. En un mundo donde todas las respuestas están dadas y todos los problemas pre-resueltos (se trata sólo de saber situarse para enfrentarlos), la duda ha perdido su lugar. Dudar puede ser un lujo o una petulancia, un gesto excéntrico o irreverente, o una debilidad improductiva.

Un tercer origen del filosofar se identifica, desde corrientes existencialistas, con las llamadas situaciones límites. El ser humano puesto frente a acontecimientos tales como la enfermedad o la muerte, esto es, enfrentado a momentos extremos de la existencia, se volcaría al filosofar. Serían, acotándolo históricamente, las situaciones límites del existencialismo de entre guerras, de la búsqueda individual de la certeza perdida, de la modernidad agrietada por los crímenes de la humanidad consigo misma. Estas situaciones que limitan la expansión del hombre y que lo constriñen despiadadamente a su finitud, lo exponen ante el fracaso absoluto. Esta conciencia de estar perdido abre la posibilidad del reencuentro del hombre consigo mismo y con el mundo, a través del filosofar.

Parecería que el último medio siglo ha ido disolviendo esta fuente originaria del pensamiento, traduciéndola en un romántico recuerdo desesperanzado. Por el contrario, hoy día, bajo la presión de la eficiencia, las ofertas del "sentirse bien", los consejos de autoayuda o el cuidado del individuo, las situaciones límites son completamente reinterpretadas e inscriptas en otro contexto. La publicidad ofrece un sujeto seguro, exitoso, ágil, rápidamente adaptable a los cambios y, por sobre todas las cosas, fuertemente opuesto a la desesperanza y al fracaso. Sin embargo, esta imagen casi caricaturesca del hombre triunfador de estos días se ha instalado como una suerte de idea reguladora

de los deseos y las ambiciones personales de la mayoría. La realidad cotidiana suele contraponer brutalmente la otra cara del espectáculo. Pero el conflicto, lejos de disparar una inquietud crítica y reflexiva, termina conduciendo a la desesperanza improductiva o a la pasividad escéptica.

En una realidad tan compleja -y en muchos aspectos novedosa- como la nuestra, habrá que repensar, entonces, aquel *asombro* griego que surge de la contemplación ociosa, como originario del impulso a filosofar. En la misma dirección habrá también que replantear el sentido de la vieja duda cartesiana y las existenciales situaciones límites. En un texto que reproducimos entre las lecturas de este capítulo (texto 11), K. Jaspers ha sentado las bases sobre las que se erigen la gran mayoría de las versiones escolares que señalan estos tres orígenes de la filosofía. En nuestro caso, nos repreguntaremos qué nos empuja aquí y ahora a la filosofía.

Lecturas

Texto 11

Jaspers, K., *La filosofía* (1949), trad. cast., Buenos Aires: FCE, 1978, p. 15-7.

La historia de la filosofía como pensar metódico tiene sus comienzos hace dos mil quinientos años, pero como pensar mítico mucho antes.

Sin embargo, comienzo no es lo mismo que origen. El comienzo es histórico y acarrea para los que vienen después un conjunto creciente de supuestos sentados por el trabajo mental ya efectuado. Origen es, en cambio, la fuente de la que mana en todo tiempo el impulso que mueve a filosofar. Únicamente gracias a él resulta esencial la filosofía actual en cada momento y comprendida la filosofía anterior.

Este origen es múltiple. Del *asombro* sale la pregunta y el conocimiento, de la *duda* acerca de lo conocido el examen crítico y la clara certeza, de la *conmoción del hombre* y de la conciencia de estar perdido la cuestión de sí propio. Representémonos ante todo estos tres motivos.

Primero. Platón decía que el *asombro* es el origen de la filosofía. Nuestros ojos nos "hacen ser partícipes del espectáculo de las estrellas, del sol y de la bóveda celeste". Este espectáculo nos ha "dado el impulso de investigar el universo. De aquí brotó para nosotros la filosofía, el mayor de los bienes deparados por los dioses a la raza de los mortales". Y Aristóteles: "Pues la admiración es lo que impulsa a los hombres a filosofar: empezando por admirarse de lo que les sorprendía por extraño, avanzaron poco a poco y se preguntaron por las vicisitudes de la luna y del sol, de los astros y por el origen del universo."

El admirarse impele a conocer. En la admiración cobro conciencia de no saber. Busco el saber, pero el saber mismo, "no para satisfacer ninguna necesidad común".

El filosofar es como un despertar de la vinculación a las necesidades de la vida. Este despertar tiene lugar mirando desinteresadamente a las cosas, al cielo y al mundo, preguntando qué sea todo ello y de dónde todo ello venga, preguntas cuya respuesta no serviría para nada útil, sino que resulta satisfactoria por sí sola.

Segundo. Una vez que he satisfecho mi asombro y admiración con el conocimiento de lo que existe, pronto se anuncia la *duda*. A buen seguro que se acumulan los conocimientos, pero ante el examen crítico no hay nada cierto. Las percepciones sensibles están condicionadas por nuestros órganos sensoriales y son engañosas o en todo caso no concordantes con lo que existe fuera de mí independientemente de que sea percibido o en sí. Nuestras formas mentales son las de nuestro humano intelecto. Se enredan en contradicciones insolubles. Por todas partes se alzan unas afirmaciones frente a otras. Filosofando me apodero de la duda, intento hacerla radical, mas, o bien gozándome en la negación mediante ella, que ya no respeta nada, pero que por su parte tampoco logra dar un paso más, o bien preguntándome dónde estará la certeza que escape a toda duda y resista ante toda crítica honrada.

La famosa frase de Descartes "pienso, luego existo" era para él, indudablemente cierta cuando dudaba de todo lo demás, pues ni siquiera el perfecto engaño en materia de conocimiento, aquel que quizá ni percibo, puede engañarme acerca de mi existencia mientras me engaño al pensar.

La duda se vuelve como duda metódica la fuente del examen crítico de todo conocimiento. De aquí que sin una duda radical, ningún verdadero filosofar. Pero lo decisivo es cómo y dónde se conquista a través de la duda misma el terreno de la certeza.

Y *tercero.* Entregado el conocimiento de los objetos del mundo, practicando la duda como la vía de la certeza, vivo entre y para las cosas, sin pensar en mí, en mis fines, mi dicha, mi salvación. Más bien estoy olvidado de mí y satisfecho de alcanzar semejantes conocimientos.

La cosa se vuelve otra cuando me doy cuenta de mí mismo en mi situación.

El estoico Epicteto decía: "El origen de la filosofía es el *percatarse de la propia debilidad e impotencia*." ¿Cómo salir de la impotencia? La respuesta de Epicuro decía: considerando todo lo que no está en mi poder como indiferente para mí en su necesidad, y, por el contrario, poniendo en claro y en libertad por medio del pensamiento lo que reside en mí, a saber, la forma y el contenido de mis representaciones.

Cerciorémonos de nuestra humana situación. Estamos siempre en situaciones. Las situaciones cambian, las ocasiones se suceden. Si éstas no se aprovechan, no vuelven más. Puedo trabajar por hacer que cambie la situación. Pero hay situaciones por su esencia permanentes, aun cuando se altere su apariencia momentánea y se cubra de un velo su poder sobrecogedor: no puedo menos de morir, ni de padecer, ni de luchar, estoy sometido al acaso, me hundo inevitablemente en la culpa. Estas situaciones fundamentales de nuestra existencia las llamamos *situaciones límites*. Quiere decirse que son situaciones de las que no podemos salir y que no podemos alterar. La conciencia de estas situaciones límites es después del asombro y de la duda el origen, más profundo aún, de la filosofía. En la vida corriente huimos frecuentemente ante ellas cerrando los ojos y haciendo como si no existieran. Olvidamos que tenemos que morir, olvidamos nuestro ser culpables y nuestro estar entregados al acaso. Entonces sólo tenemos que habérmolas con las situaciones concretas, que manejamos a nuestro gusto y a las que reaccionamos actuando según planes en el mundo, impulsados por nuestros intereses vitales. A las situaciones límites reaccionamos, en cambio, ya velándolas, ya, cuando nos damos cuenta realmente de ellas, con la desesperación y con la reconstitución: llegamos a ser nosotros mismos en una transformación de la conciencia de nuestro ser.

Texto 12

Heidegger, M., *¿Qué es eso de filosofía?* (1955), trad. cast., Buenos Aires: Menphis, 1992, p. 50-4.

[...] Ya los pensadores griegos, Platón y Aristóteles, llamaron la atención sobre el hecho de que la filosofía y el filosofar pertenecen a la dimensión del hombre que llamamos temple de ánimo (en el sentido de la dis-posición y de-terminación).

Platón dice (*Teeteto* 155d): "Verdaderamente es por completo de un filósofo este *páthos* -el asombro; pues no hay ningún otro desde-dónde que domine la filosofía, fuera de éste".

El asombro es en tanto *páthos* la *arché* de la filosofía. La palabra griega *arché* debemos comprenderla en su sentido pleno. Nombra aquello desde dónde algo proviene. Pero este "desde dónde" no queda atrás en el porvenir, sino que más bien la *arché* se convierte en aquello que dice el verbo *árchein* ("ser el primero", "comenzar", "conducir", "gobernar"), en aquello que domina. El *páthos* del asombro no está simplemente al comienzo de la filosofía al modo cómo, por ejemplo, el lavado de las manos precede la operación del cirujano. El asombro sostiene y domina por completo la filosofía.

Aristóteles dice lo mismo (*Met. A* 2, 982b12 ss): "Pues merced y a través del asombro alcanzaron los hombres, ahora sí como en un principio, la dominante proveniencia del filosofar" (aquello de donde proviene el filosofar y lo que en todos los casos determina la marcha del filosofar).

Sería muy superficial, y ante todo pensaríamos de un modo no griego, si quisiéramos dar a entender que Platón y Aristóteles sólo comprobaron aquí que el asombro sea la causa del filosofar. Si fueran de tal opinión, entonces aquello querría decir: cierta vez los hombres se asombraron, a saber, del ente, de que es y de qué es. Impulsados por este asombro, comenzaron a filosofar. No bien la filosofía se puso en marcha, el asombro, en tanto estímulo, se volvió superfluo, de manera que desapareció. Pudo desaparecer porque era sólo un impulso. Pero: el asombro es *arché* -domina por completo cada paso de la filosofía. El asombro es *páthos*. De ordinario traducimos *páthos* por *passion*, pasión, agitación afectiva. Pero *páthos* está en relación con *páschein*, sufrir, tolerar, soportar, sobrellevar, dejarse llevar por, dejarse determinar por. Es arriesgado, como siempre en casos tales, traducir *páthos* por temple de ánimo, con lo que significamos la dis-posición y de-terminación. Con todo, debemos arriesgar esta traducción, porque sólo ella nos guarda

de representarnos *páthos* psicológicamente en sentido moderno. Sólo cuando comprendemos *páthos* como temple de ánimo, podemos caracterizar mejor también el *thaumázein*, el asombro. En el asombro nos contenemos. En cierto modo retrocedemos ante el ente -ante eso de que es y de que es así y no de otra manera. Tampoco se agota el asombro en este retroceder ante el ser del ente, sino que, en tanto retroceder y detenerse, está al mismo tiempo arrastrado hacia aquello y por así decir encadenado por aquello ante lo cual retrocede. De tal modo, el asombro es la dis-posición en la que y para la que se abre el ser del ente. El asombro es el temple de ánimo dentro del cual se les concedió a los filósofos griegos el corresponder al ser del ente.

Texto 13

Wittgenstein, L., *Conferencia sobre ética* (1930), trad. cast., Barcelona: Paidós/ICE-UAB, 1990, p. 38-42.

Me siento entonces inclinado a usar frases tales como "Qué extraordinario que las cosas existan" o "Qué extraordinario que el mundo exista". [...] Y he aquí lo primero que tengo que decir: la expresión verbal que damos a estas experiencias carece de sentido. Si afirmo: "Me asombro ante la existencia del mundo", estoy usando mal el lenguaje. Me explicaré: tiene perfecto y claro sentido decir que me asombra que algo sea como es. Todos entendemos lo que significa que me asombre el tamaño de un perro que sea mayor a cualquiera de los vistos antes, o de cualquier cosa que, en el sentido ordinario del término, sea extraordinaria. En todos los casos de este tipo me asombro de que algo sea como es, cuando podría concebir que *no* fuera como es. Me asombro del tamaño de este perro puesto que podría concebir un perro de otro tamaño, esto es, de tamaño normal, del cual no me asombraría. Decir: "Me asombro de que tal y tal cosa sea como es", sólo tiene sentido si puedo imaginármelo no siendo como es. Así, podemos asombrarnos, por ejemplo de la existencia de una casa cuando la vemos después de largo tiempo de no visitarla y hemos imaginado que entretanto ha sido demolida. Pero carece de sentido decir que me asombro de la existencia del mundo porque no puedo representármelo no siendo. Naturalmente, podría asombrarme de que el mundo que me rodea sea como es. Si mientras miro el cielo azul yo tuviera esta experiencia, podría asombrarme de que el cielo sea azul y que, por el contrario, no esté nublado. Pero no es a esto a lo que ahora me

refiero. Me asombro del cielo *sea cual sea* su apariencia. Podríamos sentirnos inclinados a decir que me estoy asombrando de una tautología, es decir de que el cielo sea o no sea azul. Pero precisamente no tiene sentido afirmar que alguien se esté asombrando de una tautología.

[...]

Permítaseme reconsiderar, en primer lugar, nuestra primera experiencia de asombro ante la existencia del mundo describiéndola de una forma ligeramente diferente; todos sabemos lo que en la vida cotidiana podría denominarse un milagro. Evidentemente, es un acontecimiento de tal naturaleza que nunca hemos visto nada parecido a él. Supongan que este acontecimiento ha tenido lugar. Piensen en el caso de que a uno de ustedes le crezca una cabeza de león y empiece a rugir. Ciertamente esto sería una de las cosas más extraordinarias que soy capaz de imaginar. Tan pronto como nos hubiéramos repuesto de la sorpresa, lo que yo sugeriría sería buscar un médico e investigar científicamente el caso y, si no fuera porque ello le produciría sufrimiento, le haría practicar una vivisección. ¿Dónde estaría entonces el milagro? Está claro que, en el momento que miráramos las cosas así, todo lo milagroso habría desaparecido; a menos que entendamos por este término simplemente un hecho que todavía no ha sido explicado por la ciencia, cosa que a su vez significa que no hemos conseguido agrupar este hecho con otros en un sistema científico. Esto muestra que es absurdo decir que la ciencia ha probado que no hay milagros. La verdad es que el modo científico de ver un hecho no es de verlo como un milagro. Pueden ustedes imaginar el hecho que quieran y éste no será en sí milagroso en el sentido absoluto del término. Ahora nos damos cuenta de que hemos estado utilizando la palabra "milagro" tanto en el sentido absoluto como en el relativo. Voy a describir la experiencia de asombro ante la existencia del mundo diciendo: es la experiencia de ver el mundo como un milagro. Me siento inclinado a decir que la expresión lingüística correcta del milagro de la existencia del mundo -a pesar de no ser una proposición *en* el lenguaje- es la existencia del lenguaje mismo. Pero entonces, ¿qué significa tener conciencia de este milagro en ciertos momentos y en otros no? Todo lo que he dicho al trasladar la expresión de lo milagroso de una expresión *por medio del lenguaje* a la expresión *por la existencia* del lenguaje, todo lo que he dicho con ello es, una vez más, que no podemos expresar lo que queremos expresar y que todo lo que *decimos* sobre lo absolutamente milagroso sigue careciendo de sentido.

b. Un panorama actual

Toda filosofía reconoce, en su punto de partida, una experiencia y un campo de situaciones, un estado de cosas, un ser en el mundo. La filosofía se escenifica en el teatro del mundo. Los tiempos han diversificado la naturaleza de ese teatro, por lo tanto, han modificado la fuente y las condiciones que dan origen a la filosofía.

Este teatro ofrece actualmente un espectáculo al que asistimos entre atónitos y desengañados, entre fascinados e incrédulos. Pero esta realidad a la que asistimos como espectadores no termina de clausurar nuestras inquietudes más profundas, sino que suele instalar, por lo menos, una sospecha. Entre la sorpresa y el escepticismo se desliza un descontento o una molestia que abre interrogantes. Se origina una perturbación que genera curiosidad (¿por qué esto?). La filosofía, en tanto pensar crítico radical, aparece en estos días como fruto del reconocimiento de esta insatisfacción inquieta.

Este malestar frente al orden de las cosas (o al estado de cosas), el interrogante molesto sobre aquello que conforma y enmarca a la experiencia cotidiana, se muestran hoy en el origen del filosofar de manera acentuada. La percepción de que el orden y las interpretaciones predominantes del mundo tienen fisuras profundas que sistemáticamente se elude significar es la sensación primera de nuestra filosofía. La filosofía como crítica radical es la superación de la inmovilidad a que conduce la aceptación acrítica de esas percepciones e interpretaciones, la contemplación pasiva del estado de las cosas. Es la puesta en cuestión de los supuestos y fundamentos de estos ordenamientos, removiéndolos, movilizándolos, mostrando su contingencia y arbitrariedad.

Esta incomodidad seguramente ha estado en otros tiempos y en otras filosofías. La percibimos claramente, por ejemplo, en el Sócrates de los diálogos primeros o en el Foucault de las entrevistas; en el Platón de *La República* o en los aforismos de Nietzsche; en los fragmentos de Heráclito o en los que tuvieron que hacer escuela exiliados de Francfort. La diferencia de diagnósticos y respuestas no debe ocultar la similitud del origen: algo anda mal en la *pólis*. En aquéllas y en ésta, en toda *pólis*. Algo propio del vivir en una *pólis*, no importa cuál. Algo propio de nuestra condición de seres sociales y

de la imposibilidad de satisfacción o completitud que conlleva el *establecimiento* de un cierto orden. Hay algo que no puede ser (nunca) completado y satisfecho, algo que habita todo orden social, algo que despierta una molestia reconocida y puede originar el cuestionamiento filosófico.

El caso de los griegos es significativo por el origen apropiado. La reacción de un Heráclito, un Sócrates o un Platón frente a las *pólis* de su tiempo muestran a las claras que, a pesar del origen legado, no sólo por asombro han filosofado algunos griegos. Asomémonos fugazmente al caso de Sócrates. Leamos la *Apología*. ¿Qué otra cosa sino molestia e insatisfacción dan origen a esa tarea "divina" de interrogar sin cesar a políticos, poetas y artesanos para mostrar la fragilidad de su saber (21b ss.)? ¿Qué otra cosa da origen al carácter irrenunciable de su filosofar entendido como la tarea de mostrar a sus ciudadanos el orden degradante de su escala de valores (29d-30c; 31b-c), aun bajo el riesgo de "morir varias veces" (30c)? ¿Qué otra cosa origina su *dictum* "una vida sin examen no merece ser vivida", como respuesta a la posibilidad de aceptar con calma y silencio el orden de lo dado (38a)? La filosofía de Sócrates, resulta notorio, surge y se nutre fundamentalmente de la molesta insatisfacción que le provoca el estado de las cosas imperante en la Atenas de su tiempo. Hay, entonces, algún trazo común en nuestro origen. Y también algo diferente.

Este carácter común en el origen de la filosofía puede comprenderse mejor atendiendo al carácter fundamentalmente "político", en su sentido etimológico, de toda experiencia humana. "Político" es un adjetivo que deriva del griego *pólis*. Cuando decimos *pólis*, decimos comunidad o marco social dador de sentido. Pero también decimos posibilidad de comprensión de la realidad, horizonte de significaciones y límite del pensar y el hacer. En tanto el ser humano es inconcebible sin una *pólis*, sin un marco comunitario o social -así también lo creían los antiguos griegos-, o sin un horizonte dador de sentido, toda filosofía es, en esta acepción específica, filosofía "política". Al menos, toda la filosofía de la historia occidental ha sido política en este sentido. El impulso primero de nuestra filosofía -y la de un Heráclito, un Sócrates o un Foucault- es el intento de superar la fijeza e inmovilidad que presenta cualquier orden establecido.

Hay algo de malestar o desconfianza ante un estado de cosas dado, dominante, potencialmente inalterable. Esta inquietud tiene un sentido radical, porque no se refiere a este o aquel estado de cosas, ni siquiera simplemente a la situación de un eventual sistema político o un Estado, sino que plantea la provisoriedad de cualquier estado de cosas, de todos ellos, ya sea en la política, en la ciencia, en el arte o en cualquiera de las construcciones sociales y culturales. La filosofía como pensamiento crítico radical asume una función destotalizadora del estado de las cosas, cuestiona la fijeza de lo dado y, a la vez, potencia nuevos sentidos. El disparador o el impulso a filosofar es consecuente con esta desconfianza o disconformidad "natural" frente a lo dado.

Ahora bien, esta insatisfacción que está en el origen de la filosofía -y que surge de una situación incómoda frente a los marcos de referencia- puede situarse ante cualquier estado de cosas, desde la totalidad de la realidad, o el ser -y será entonces metafísica-, hasta un ámbito parcial (por ejemplo, los medios masivos de comunicación o la institución educativa) -y será una forma de filosofía social- promoviendo la reflexión sistemática y una actitud crítica y creativa. Pero, en todos los casos, la filosofía, en tanto pensar crítico radical, reconoce un origen común en la sospecha y en la disconformidad productiva que despierta nuestra experiencia en un orden social compartido.

En suma, importa reconocer la diversidad en el origen. Si la filosofía emerge de un contexto social, el origen cambia cuando se modifica ese contexto. Entre los griegos predominó la percepción del origen en el asombro; heredero de la modernidad, fue posible reconocer otro origen de la filosofía, la duda; la Europa de entre guerras potenció las situaciones límites. En la actualidad, es posible extender y concentrar los orígenes del filosofar en la insatisfacción y el descontento frente a lo dado. Sin embargo, no pensamos en estos factores como un origen inédito -ni los transformamos en excluyentes-: Sócrates, como hemos visto, y otros filósofos, también originaron su filosofar en la insatisfacción frente al estado de cosas de su época. Cualquier aparente "origen" no es, obviamente, una condición suficiente para la filosofía o el filosofar, pero marca los detonantes de un tiempo y un lugar.

Desde sus inicios el pensamiento se ha nutrido de interrogantes que expresan asombro y duda (¿es posible?, ¿qué es?, ¿cómo?), pero también insatisfacción y rebeldía frente a las explicaciones e interpre-

taciones imperantes de lo que hay y de lo que es posible (¿por qué?). Si bien estos interrogantes son en gran medida compartidos con la inquietud científica, el último de manera preponderante expande las posibilidades del cuestionamiento filosófico. Preguntar, y en especial *re-preguntar*, tenazmente ¿por qué? configuran la expresión de un pensamiento y una actitud radical.

Con todo, el cuestionamiento filosófico está dado no tanto por una fórmula empleada en el preguntar sino por la actitud con la que se erigen las preguntas y por la actitud con la que se enfrentan las respuestas a esas preguntas. En un modo de preguntar y repreguntar se muestra más propiamente la filosofía. Incluso la pregunta filosófica se puede caracterizar por el tipo de respuesta que se espera de ella. Risieri Frondizi en relación con la pregunta "¿qué es la filosofía?", sostiene:

Por cierto que las palabras que constituyen la pregunta ¿qué es la filosofía?, esas cuatro palabras, no encierran en sí mismas un sentido filosófico. Quizá sea ésta una de las preguntas que está con más frecuencia en boca del profano. Cuando el profano pregunta ¿qué es la filosofía?, esa pregunta no tiene sentido filosófico. Adquiere un sentido filosófico cuando un nuevo significado enriquece su contenido. Y tal significado se nos revela en el tipo de respuesta que espera el hombre que se interroga. Aquí está -a mi juicio- la esencia del significado de una pregunta: el significado de una pregunta radica en el tipo de respuesta que espera quien se interroga. Veamos qué tipo de respuesta espera el hombre común, el profano, cuando se interroga sobre la esencia de la filosofía. Fácil es advertir que su pregunta no tiene significación filosófica porque él no espera una respuesta filosófica. ¿Qué espera un profano cuando se pregunta qué es la filosofía? Espera sencillamente que nosotros exhibamos la filosofía como se puede exhibir un vaso y digamos: ésta es la filosofía.

(Frondizi, R., "¿Qué es la filosofía?" (1947), en *Ensayos filosóficos*, México: FCE, 1986, p. 47.)

Lecturas

Texto 14

Lyotard, J.-F., "¿Por qué desear?", en *¿Por qué filosofar?* (primera de las cuatro conferencias dadas a los estudiantes de Propedéutica en la Sorbona, octubre-noviembre de 1964), trad. cast., Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B., 1989, p. 79-99.

Es una costumbre de los filósofos iniciar su enseñanza mediante la pregunta ¿qué es la filosofía? Año tras año, en todos los lugares donde se enseña, los responsables de la filosofía se preguntan: ¿dónde se halla?, ¿qué es?. Freud coloca entre los actos fallidos el hecho de "no encontrar un objeto que se había colocado en algún lugar". La lección inaugural de los filósofos, que se repite una y otra vez, tiene cierta semejanza con un acto fallido. La filosofía se falla a sí misma, no funciona, vamos en su búsqueda a partir de cero, la olvidamos sin cesar, olvidamos dónde está. Aparece y desaparece: se oculta. Un acto fallido es también la ocultación de un objeto o de una situación para la conciencia, una interrupción en la trama de la vida cotidiana, una discontinuidad.

Al preguntarnos no "¿qué es filosofía?", sino "¿por qué filosofar?", colocamos el acento sobre la discontinuidad de la filosofía consigo misma, sobre la posibilidad para la filosofía de estar ausente. Para la mayoría de la gente, para la mayoría de ustedes, la filosofía está ausente de sus preocupaciones, de sus estudios, de su vida. Incluso para el mismo filósofo, si tiene necesidad de ser continuamente recordada, restablecida, es porque se hunde, porque se le escapa entre los dedos, porque se sumerge. ¿Por qué pues filosofar en vez de no filosofar? El adverbio interrogativo por qué designa, al menos mediante la palabra por de la que está formado, numerosos matices de complemento o atributo: pero esos matices se precipitan todos en el mismo agujero, el abierto por el valor interrogativo del adverbio. Éste dota a la cosa cuestionada de una posición admirable, a saber, que podría no ser lo que es o, sencillamente, no ser. "Por qué" lleva en sí mismo la destrucción de lo que cuestiona. En esta pregunta se admiten a la vez la presencia real de la cosa interrogada (tomamos la filosofía como un hecho, una realidad) y su ausencia posible, se dan a la luz la vida y la muerte de la filosofía, se la tiene y no se la tiene.

Pero el secreto de la existencia de la filosofía pudiera estribar precisamente en esta situación contradictoria, contrastada.

[...]

La filosofía no tiene deseos particulares, no es una especulación sobre un tema o en una materia determinada. La filosofía tiene las mismas pasiones que todo el mundo, es la hija de su tiempo, como dice Hegel. Pero creo que estaríamos más de acuerdo con todo esto si dijéramos primero: es el deseo el que tiene a la filosofía como tiene cualquier otra cosa. El filósofo no es un sujeto que se despierta y se dice: se han olvidado de pensar en Dios, en la historia, en el espacio o en el ser; ¡tengo que ocuparme de ello! Semejante situación significaría que el filósofo es el inventor de sus problemas, y si fuera cierto nadie se reconocería ni encontraría valor en lo que dice. Ahora bien, incluso si la ilación entre el discurso filosófico y lo que sucede en el mundo desde hace siglos no se ve inmediatamente, todos sabemos que la ironía socrática, el diálogo platónico, la meditación cartesiana, la crítica kantiana, la dialéctica hegeliana, el movimiento marxista no han cesado de determinar nuestro destino y ahí están, junto a otras, en gruesas capas, en el subsuelo de nuestra cultura presente, y sabiendo que cada una de esas modalidades de la palabra filosófica ha representado un momento en que Occidente buscaba decirse y comprenderse en su discurso; sabemos que esta palabra sobre sí misma, esta distancia consigo misma no es superflua, sobreañadida, secundaria con respecto a la civilización de Occidente, sino que, por el contrario, constituye el núcleo, la diferencia; después de todo sabemos que estas filosofías pasadas no están abolidas, ya que seguimos oyéndolas y contestándolas.

Los filósofos no inventan sus problemas, no están locos, al menos en el sentido de que hablan. [...] No hay pues un deseo propio del filósofo; Alain decía: "Para la filosofía cualquier materia es buena, con tal que sea extraña"; pero hay una forma de encontrar el deseo propio del filósofo. Ya conocemos esa particularidad: con la filosofía el deseo se desvía, se desdobla, se desea. Y entonces se plantea la cuestión de por qué desear, ¿por qué lo que es dos tiende a hacerse uno, y por qué lo que es uno tiene necesidad del otro? ¿Por qué la unidad se expande en la multiplicidad y por qué la multiplicidad depende de la unidad? ¿Por qué la unidad se da siempre en la separación? ¿Por qué no existe la unidad a secas, la unidad inmediata, sino siempre la mediación del uno a través del otro? ¿Por qué la oposición que une y separa a la vez es dueña y señora de todo?

Por eso la respuesta a "¿por qué filosofar?" se halla en la pregunta insoslayable ¿por qué desear? El deseo que conforma la filosofía no es me-

nos irreprimible que cualquier otro deseo, pero se amplía y se interroga en su mismo movimiento. Además la filosofía no se atiene sino a la realidad en su integración por las cosas; y me parece que esta inmanencia del filosofar en el deseo se manifiesta desde el origen de la palabra si nos atenemos a la raíz del término *sophia*: la raíz *soph* -idéntica a la del latín *sap*-, *sapere*, y del castellano saber y saborear. *Sophon* es el que sabe saborear; pero saborear supone tanto la degustación de la cosa como su distanciamiento; uno se deja penetrar por la cosa, se mezcla con ella, y a la vez se la mantiene separada, para poder hablar de ella, juzgarla. Se la mantiene en ese fuera del interior que es la boca (que también es el lugar de la palabra). Filosofar es obedecer plenamente al movimiento del deseo, estar comprendido en él e intentar comprenderlo a la vez sin salir de su cauce.

Así pues, no es casual que la primera filosofía griega, aquella a quienes curiosamente llamamos los presocráticos -del mismo modo que a los toltecas, a los aztecas y a los incas los llamamos precolombinos-, como si Sócrates hubiera descubierto el continente filosófico y como si hubiéramos reparado en que ese continente ya estaba ocupado por ideas llenas de vigor y de grandiosidad (como decía Montaigne de las capitales indias de Cuzco y México), no es una casualidad el que esta primerísima filosofía esté obsesionada por la cuestión del uno y de lo múltiple y a la vez por el problema del Logos, de la palabra, que es el de la reflexión del deseo sobre sí mismo: y es que filosofar es dejarse llevar por el deseo, pero recogiendo, y esta recogida corre pareja con la palabra.

Hoy por hoy, si se nos pregunta por qué filosofar, siempre podremos responder haciendo una nueva pregunta: ¿por qué desear? ¿Por qué existe por doquier el movimiento de lo uno que busca lo otro? Y siempre podremos decir, a falta de respuesta mejor: filosofamos porque queremos, porque nos apetece.

Texto 15

Lyotard, J.-F.: "Filosofía y origen", en *¿Por qué filosofar?* (segunda de las cuatro conferencias dadas a los estudiantes de Propedéutica en la Sorbona, octubre-noviembre de 1964), trad. cast., Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B., 1989, p. 101-120.

En una obra de juventud, *Diferencia entre el sistema de filosofía de Fichte y el de Schelling* (1801), Hegel escribe: "Cuando la fuerza de la unifica-

ción desaparece de la vida de los hombres, cuando las oposiciones han perdido su relación y su interacción activas y han adquirido la autonomía, aparece entonces la necesidad de la filosofía" (Lasson, I, 14)

He aquí una respuesta clara a nuestra pregunta: ¿por qué filosofar? Hay que filosofar porque se ha perdido la unidad. El origen de la filosofía es la pérdida del uno, la muerte del sentido.

Pero, ¿por qué se ha perdido la unidad? ¿Por qué los contrarios se han hecho autónomos? ¿Cómo es que la humanidad, que vivía en la unidad, para quien en el mundo y ella misma tenían un sentido, eran significantes, como dice Hegel en el mismo pasaje, ha podido perder este sentido? ¿Qué ha pasado? ¿Dónde, cómo, cuándo, por qué?

[...]

Esta unidad no se ha perdido, pues, definitivamente; el hecho de que haya una historia de la filosofía, es decir, una dispersión, una discontinuidad esencial a la palabra que quiere pronunciar esta unidad, prueba sin duda que no poseemos el sentido; pero que la filosofía sea historia, que el intercambio de razones y de pasiones, de argumentos entre los filósofos se lleve a cabo en una amplia escala bien determinada, en cuyo seno está sucediendo algo, quizá como en un juego de cartas o de ajedrez, eso es la prueba de que los trozos recortados por la diversidad de los individuos, de las culturas, de las épocas, de las clases, de la tela del diálogo filosófico, forman un conjunto, que hay una continuidad, que es la del deseo de la unidad. La escisión de la cual habla Hegel no ha pasado, sino que es precisamente en la actualidad permanente, absoluta, de esta escisión, en la pérdida continua de la unidad, donde la filosofía puede diversificarse, perder la continuidad. La separación de antaño es la misma de hogaño, y, puesto que antaño y hogaño no están separados, la separación puede ser su tema común. El deseo de unidad es la prueba de que esa unidad falta, pero también la unidad del deseo demuestra su presencia.

Nos habíamos preguntado por qué y cómo se perdió la unidad. Esta pregunta procedía de aquel interrogante: ¿por qué desear?, el cual, a su vez, era una derivación de nuestro problema: ¿por qué filosofar? Quizás ahora entendamos un poco que la cuestión de la pérdida de la unidad no es simplemente histórica, no es una cuestión a la cual el historiador puede responder completamente mediante un trabajo titulado "Los orígenes de la filosofía". Acabamos de constatar que la historia misma, y de modo especial la historia de la filosofía (pero es verdad de cualquier historia), manifiesta en su textura que la pérdida de la unidad, la escisión que separa la realidad y el sentido, no es un

acontecimiento en esta historia sino, por así decir, su *motivo*: los criminalistas entienden por motivo aquello que impulsa a obrar, a matar o a robar; la pérdida de la unidad es el motivo de la filosofía en el sentido de que es lo que nos impulsa a filosofar; con la pérdida de la unidad el deseo se reflexiona. Pero los musicólogos llaman también motivo al período del canto que domina toda la pieza, que le da su unidad melódica: la pérdida de la unidad domina de esta forma toda la historia de la filosofía, que es de hecho una historia.

Si quisiéramos pues situar en el siglo VII o bien en el siglo V antes de nuestra era el índice histórico de un supuesto origen de la filosofía, nos expondríamos simplemente al ridículo que arrastra todo genetismo. El genetismo cree poder explicar al hijo por el padre, lo ulterior por lo anterior; pero olvida, no sin futilidad, que si es verdad que el hijo procede del padre -porque no hay hijo sin padre-, la paternidad del padre depende de la existencia del hijo y no hay padre si no hay hijo; cualquier genealogía debe leerse al revés (así es como ha llegado a la conclusión de que la criatura es el autor de su autor, que el hombre ha creado a Dios lo mismo que Dios ha creado al hombre). El origen de la filosofía está en el día de hoy.

Una última observación: al decir eso, nuestra intención no es pasar una esponja sobre la historia y actuar como si no hubiese habido veinticinco siglos al menos de palabra, y palabra reflexiva, de deseo que se traduce en palabra. Lo que quiero decir es exactamente lo contrario: dar a esta historia su poder y su presencia, su "fuerza de unificación" (Hegel) real, tomarla en serio, equivale a comprender que su motivo, la cuestión de la unidad, no cesa de inquietarla. Porque si existe una historia es porque la conjunción de los hombres con ellos y con el mundo no se da de manera irreversible, porque la unidad del mundo para el espíritu, la unidad de la sociedad para sí misma, y la unidad de estas dos unidades necesitan permanentemente que sean restablecidas; la historia es la huella que deja detrás de sí la búsqueda y la espera que se abre ante ella. Pero estas dos dimensiones, la del pasado y la del futuro, sólo se pueden situar a ambos lados del presente porque éste no está aún colmado, porque encubre una ausencia en su permanente actualidad, porque no ha conseguido la unidad. Proust decía que el amor es el tiempo (y también el espacio) que se hace patente en el corazón; la unidad de la falta de unidad es lo que hace desplegar el abanico de la historia. Ustedes han comprendido que la filosofía es la historia de este modo, no de manera fortuita, por añadidura, sino por su misma constitución, ya que ambas van en búsqueda del sentido.

Ya sabemos por qué es menester filosofar: porque se ha perdido la unidad y porque vivimos y pensamos en la escisión, como dice Hegel; también sabemos que esta pérdida es actual, presente, no pérdida en sí, y que no hay una unidad, por así decirlo, transtemporal de esta pérdida.

Texto 16

Terán, O., "Preguntas abiertas", en *Punto de Vista*, No. 44, Buenos Aires, noviembre de 1992, p. 7.

El posmodernismo, pues, ha colocado no sin provocación -y a veces no sin frivolidad- los términos de la polémica sobre el escenario filosófico del presente. De tal modo, después de haber visto diseñarse velozmente las figuras del filósofo funcionario de la totalidad, custodio del espíritu, policía del lenguaje, hermeneuta de la palabra originaria, guardián de la casa del ser, intelectual orgánico de la revolución, en este destemplado fin de siglo (pero ¿quién puede decir si se trata de un ocaso o de una aurora?) el último Foucault difunde la propuesta de una estética de la existencia que permita cambiar, ya que no al mundo, al menos la propia vida. Ante el resurgimiento de la pregunta por el sentido, en épocas de crisis siempre se ha apelado a estas llamadas "morales de la escasez", y nuestra situación sería -según la imagen de Neurath- como la de esos marineros que tienen que arreglar la singladura de su barca en plena mar al mismo tiempo que siguen navegando. Entonces nuestro fin de siglo sería una época de "nadar de noche" y contra la corriente, y es cierto que hay momentos en la vida de las sociedades y de los seres humanos en que sólo se puede avanzar a contrapelo y marcha atrás. Aunque afinando el olfato quizás podamos percibir en el aire de los tiempos el próximo fin de la ilusión neoconservadora y el retorno de un sujeto que acepta su descentramiento al mismo tiempo que se rebela frente al nihilismo, como podría intuirse tras el actual *revival* sartreano y el privilegio adquirido por la filosofía práctica y su exploración de los universos de la política, la ética y la filosofía del derecho. Y no sólo entre los obstinados herederos del legado de una Ilustración que consideran interrumpida y que merece ser continuada tras la búsqueda de "una ética profana postmetafísica" (Habermas), sino asimismo del propio *chef de file* deconstruccionista. En un reportaje de 1991, Derrida se formulaba así la pregunta crucial: "¿cómo, *por un lado*, reafirmar la singularidad de un idioma, los derechos de las minorías, la diferencia lingüís-

tica y cultural; cómo resistir a la uniformización, al nivelamiento mediático, pero, *por otro lado*, cómo luchar por todo esto sin sacrificar la comunicación más unívoca posible, la traducción, la discusión democrática y la ley de la mayoría?..."

De ser así, si para la teología y la metafísica había toda la verdad y si para el empirismo no hay ninguna, el filosofar más estimulante de nuestra época sería el que afirmara la posibilidad de esa estrategia en oximoron que pretende verdades parciales. Lo que es lo mismo que decir que nos quedan, pues, el deseo, la palabra y algunos valores amenazados. Dentro de estos últimos, y en un lugar central, aquella solidaridad fundada en una justicia social que recupera la idea moderna de la transformación y que sigue ostentando el nombre irrenunciable de socialismo. En cuanto a la palabra, es preciso que ella se empecine en fungir como traducción entre distintas tribus, mientras la filosofía, como el síntoma, mantiene abiertas las preguntas. De tal modo el filósofo pregunta con la infinita seriedad con que juegan los niños: por qué hay el ser y no más bien la nada, por qué hay ricos y pobres, por qué hay desaparecidos... En suma, la filosofía puede mimar la estructura del deseo: persigue un fin perdido como si fuera absoluto, pero en realidad no lo ha perdido sino que nunca lo tuvo, y en rigor lo que busca es una Falta que pueda garantizar la perdurabilidad del deseo y el encuentro con objetos fragmentados y dichosos, para cumplir con el requisito adorniano de que la filosofía siga incluyendo la "promesa de la felicidad".

Capítulo 4

¿Qué es la filosofía?

La filosofía, que crea la subjetividad que reflexiona, es el proyecto de romper la clausura a nivel del pensamiento.

Castoriadis, C., "¿El fin de la filosofía?"

a. La pregunta sobre sí misma

El carácter profundamente controversial de la filosofía se ve corroborado por la histórica dificultad para alcanzar consenso en la comunidad filosófica sobre una definición o concepto de filosofía. En efecto, uno de los problemas clásicos de la filosofía surge no bien se intenta determinar "¿qué es la filosofía?". Resulta significativo que ni siquiera en momentos acotados de tiempo los filósofos han logrado acordar una respuesta a tal pregunta. Pues las innumerables propuestas realizadas a lo largo de la historia de la disciplina en ningún caso han logrado acallarla. Antes bien, la pregunta "¿qué es la filosofía?" renace una y otra vez, ante cada intento de respuesta definitiva.

Cuando en una conversación aparecen los conceptos de física, química, medicina o historia, los participantes, en general, asocian con ellos algo muy concreto. (...) Con la filosofía no ocurre lo mismo. Supongamos que le preguntásemos a un profesor de filosofía qué es la filosofía. Si tenemos suerte y damos por casualidad con un especialista que no rechace por principio las definiciones, nos dará una. Pero si aceptamos esa definición, pronto comprobaremos, presumiblemente, que no es, de ningún modo, la que se reconoce en general y en todas partes. Entonces podríamos dirigirnos a otras autoridades, o también leer manuales modernos o antiguos. Esto aumentaría nuestra confusión. (...) En suma, podemos considerar como hecho demostrado que quien utiliza la expresión "filosofía" comparte con su público muy poco más que una idea vaga.

(Horkheimer, M., "La función social de la filosofía" (1940), en *Teoría crítica*, trad. cast., Buenos Aires: Amorrortu, 1990, p. 272-274)

Así pues, la polémica y la controversia generadas entre los filósofos sobre qué es la filosofía señala algo sobre su naturaleza: su carácter cuestionador y cuestionable, controversial e inasible. Con la pregunta por su naturaleza, la filosofía hace emerger la interrogación y problematización propias de su tarea, una y otra vez, ante cada respuesta que intenta definirla. Por cierto, ni bien se comprende el carácter de la filosofía, esta imposibilidad de definición está lejos de implicar un obstáculo y refleja una oportunidad para el pensamiento que está a la base de toda pregunta filosófica. Porque cada intento de responder qué es la filosofía no cierra la pregunta sino que la enriquece y potencia tan pronto como hacemos de esos intentos un ejercicio problematizador que no se incomoda por su permanencia. Por ello, a pesar de la imposibilidad de ser respondida, esta interrogación no ha sido abandonada y cada filosofía implica un nuevo intento por repreguntarla y responderla. Las preguntas todas de la filosofía, preguntas "clásicas" como "¿por qué hay ser y no más bien nada?", "¿qué es la verdad?", "¿qué puedo conocer?", "¿en qué clase de mundo queremos vivir?" o preguntas más focalizadas como "¿tienen derechos los seres vivos no humanos?", "¿piensan las computadoras?" o "¿es condenable el aborto?" tienen también ese mismo carácter que en la pregunta por la naturaleza de la filosofía se presenta de manera más cruda y radical.

Así, la imposibilidad de afirmar de manera unívoca lo que la filosofía es, su carácter inasible, lejos de ser un problema considerable para la práctica de la filosofía y su enseñanza, puede ser una fuente muy productiva de posibilidades al pensamiento, siempre que hagamos de cada ocasión en que nos preguntamos "¿qué es la filosofía?" un ejercicio filosófico. Por otra parte, siempre que hagamos filosofía -en un aula o fuera de ella- implícita o explícitamente nos habremos preguntado y respondido fugazmente "¿qué es la filosofía?". En este sentido, la filosofía siempre se preguntará "¿qué es la filosofía?", aun sabiendo, o mejor dicho, precisamente porque sabe que esa pregunta no podrá ser respondida de una vez y para siempre. Porque afirmará en ese intento fallido de respuesta el carácter, polémico y problemático de la propia tarea. Y lo que es aún más significativo, abrirá el cuestionamiento y la indagación sin fin que está en el corazón de la filosofía y constituye su mayor riqueza.

Nos hacemos una y otra vez la misma pregunta, pero de un modo siempre diferente. En este sentido, el carácter cuestionador, polémico y problemático de esta pregunta enseña y señala el camino de la filosofía, un camino que está más ligado al cuestionamiento que a la certeza, al debate que a la aceptación, a la controversia que a la unanimidad. Un camino que señala una invitación a pensar.

[...] la filosofía requiere que todo lo que su propia racionalidad no comprende sea puesto en cuestión. La pretensión filosófica de no saber nada no es otra cosa que una invitación a pensar, a pensar "en conjunto", a pensar unos con otros. Un "entrenamiento filosófico" lleva la siguiente inscripción: 'Vení, pensá conmigo, encontremos juntos la verdad'.

(Heller, A., *A Radical Philosophy [Una filosofía radical]* (1978), trad. ingl., Oxford: Basil Blackwell, 1984, p. 9-10, trad. cast. propia.)

Podría plantearse la siguiente objeción: ¿puede practicarse y enseñarse filosofía sin tener al menos una idea acotada (ya no una definición) de la misma? La respuesta parece obvia: no. Aun cuando no hagamos explícita esa idea, nuestra práctica implícitamente mostrará el camino tomado. En otras palabras, pragmáticamente se afirmará siempre una aproximación a la filosofía cada vez que se la ejerce o se la enseña.

Es por todo esto que, a la vez que planteamos el carácter propiamente cuestionador, controversial y polémico de la filosofía, haremos explícitos nuestros supuestos acerca de la pregunta "¿qué es la filosofía?". No estamos cediendo a la tentación de explicitar la respuesta a esta pregunta como un modo de purificar a la filosofía de sus abismos más interesantes y hacerla así "torable" a los planes de estudio institucionales. Antes bien, nos proponemos llevar a cabo un ejercicio de reflexión filosófica para poner de manifiesto lo que, de todas maneras, estaría presente.

Nuestra propuesta se asienta, además en esa positividad que todos los aspectos fallidos de definición dejan ver y señalan. En otras palabras, la polémica y el cuestionamiento que signan la vida histórica de la filosofía forman parte sustantiva de nuestra concepción de ella. Naturalmente, no pretendemos constituir esta propuesta en una definición acabada y certera, sino poner en juego explícita y abiertamente lo que de todos modos tendría lugar. Nuestra aproximación a la filosofía implica el reconocimiento de que toda filosofía que se precie de su carácter crítico comienza por buscar su propio punto de partida preguntando qué es la filosofía.

[...] no hay nada que pueda dejarse a un lado del trabajo que un filósofo ha hecho; cada filósofo tiene que hacer ese trabajo por sí mismo. Habiéndolo hecho, tiene que encontrar la mejor manera de presentarlo de manera tal que otros aprendan de él. Aprender de él es encontrarle sentido en la manera en que ha sido presentado, hacer sus preguntas, entrar en sus discusiones. Pero habiendo aprendido de él, uno tiene que encontrar su propia voz y su propia manera de trabajar. Dado, entonces, que en filosofía cada persona tiene que encontrar su propio punto de partida y llevar a cabo su propio trabajo, no podemos hablar de progreso en la propia filosofía; no hay ningún cuerpo de conocimientos que crezca en la historia de la filosofía.

(Dilman, I., "Can Philosophy speak about life?" ["¿Puede la filosofía hablar acerca de la vida?"], en Griffiths, A. Ph. (ed.), *The Impulse to philosophise* [El impulso a filosofar], Suplemento a *Philosophy*, Royal Institute of Philosophy Supplement: 33, Cambridge: University Press, 1992, p. 110, trad. cast. propia.)

En el cap. 3 (b) sostuvimos que el malestar frente al orden o estado de cosas y el interrogante molesto sobre el sentido de la experiencia cotidiana constituyen, tanto como se consideraban el asombro, la duda o las situaciones límites, los pasos primeros del filosofar y filosofía. Pero también, y sobre todo, la percepción de que ese orden de las cosas tiene grietas que, por lo general, se obvian significar. La filosofía como crítica radical surge como un intento por superar la inmovilidad que emerge de la aceptación pasiva -usualmente acrítica o ingenua- de los estados de "normalidad", marcando una irrupción, una discontinuidad; es un intento por mostrar el carácter extra-ordinario de lo que se presenta como ordinario o común; es una búsqueda de reconocer lo a-normal en lo normal; es una pretensión de ir más allá de lo visible o evidente. Es un ensayo por superar cuestionando, revocando, movilizándolo los supuestos y fundamentos de ese orden.

Cuando se dijo que la tensión entre filosofía y realidad es fundamental, no comparable a las dificultades ocasionales que debe afrontar la ciencia en la vida de la sociedad, ello se refería a la tendencia, inherente a la filosofía, a no dejar que el pensamiento se interrumpa en ninguna parte y a someter a un control especial todos aquellos factores de la vida que, por lo común, son tenidos por fuerzas fijas, incontrastables, o por leyes eternas. (...) La filosofía, en oposición a otras disciplinas, no tiene un campo de actividad fijamente delimitado dentro del ordenamiento existente. Este ordenamiento de vida, con su jerarquía de valores, constituye un problema en sí mismo para la filosofía. Si la ciencia puede aún acudir a datos establecidos que le señalan el camino, la filosofía, en cambio, debe siempre confiar en sí misma, en su propia actividad teórica.

(Horkheimer, M., "La función social de la filosofía" (1940), en *Teoría crítica*, trad. cast., Buenos Aires: Amorrortu, 1990, p. 279)

La filosofía que concebimos, entonces, se opone a la presentación de la realidad como algo natural, necesario, o eterno. La griega búsqueda de la sabiduría, de la mejor vida posible, resulta siempre inconforme y renuente a aceptar acríticamente lo imperante. Hay una oposición radical entre la filosofía y el status quo, entre el cuestionar de la primera y el reposar del segundo.

Al menos desde Platón, la filosofía ha sido consciente de esta histórica y aún vigente oposición. El retrato platónico de Sócrates muestra, precisamente, los riesgos que la filosofía implica -y padece- cuando esa oposición es ejercida con implacable coherencia y tozudez. Platón respondió una y otra vez desde su perspectiva a las críticas que, bajo la forma de la inutilidad y la perversión, esa radical oposición generó en Atenas.

Esta tensión de la filosofía con la realidad se manifiesta en particular en aquellos factores que son presentados como verdades eternas, fijas e inmutables. La filosofía crítica pone en cuestión todo elemento de necesidad en el ámbito de la vida social y cultural, allí donde hay formas de pensar predominantes, valores impuestos o prácticas llevadas a cabo irreflexivamente. Como pensamiento y tarea crítica, es un intento por introducir el cuestionamiento y la reflexión problematizadora, la consideración racional y la conciencia crítica -la misma que exhibe la historia de los problemas filosóficos todos con "¿qué es la filosofía?" a la cabeza- en los diversos ámbitos de la experiencia humana.

La filosofía como crítica radical parte de un presupuesto platónico -la crítica de lo dado-, y pretende consagrar una ruptura con el platonismo al escaparle a la inmovilidad de las formas o las esencias. La a-topía del Platón de *La República* radica en la imposibilidad de juntar, sin fricciones y conflictos insuperables, la filosofía y la política en sentido estricto o institucionalizada, la filosofía y la ciencia, la filosofía y el arte. La filosofía no puede ser bien común, verdad o belleza. Antes bien, la filosofía revisa y discute los criterios que fijan la política, la ciencia y el arte. La filosofía no fija, pone en cuestión; escapa a toda fijeza establecida y está alerta ante la racionalidad y los valores de la política, de la ciencia, del arte, de las producciones sociales y culturales en general.

Lecturas

Texto 17

Korn, A., *Sistema Filosófico*, Buenos Aires: Nova, 1959, p. 17-9.

"La filosofía -así, en singular- no existe. Esta palabra no significa más que amor al saber. Expresa una actitud, un anhelo, un estado de ánimo: el deseo de llevar nuestro conocimiento hasta sus últimos límites. No es, pues, un saber concreto y transmisible sino una actitud espiritual: en ocasiones ésta se puede sugerir y aún encaminar, cuando preexiste una disposición espontánea. Se adquiere así el hábito de dar al pensamiento una dirección determinada, a vincular el caso particular a conceptos generales, a ver en el hecho más común un problema, a empeñar el esfuerzo de la mente en una contienda con lo desconocido, a superar la limitación individual. Y esta tensión espiritual, este afán de saber, es el mejor provecho de los estudios filosóficos. La mera erudición es un peso muerto, como la carga de la acémila.

Si se hace de la filosofía un cuerpo de enseñanzas sistematizadas, se descubre un conjunto de teorías elaboradas al margen del proceso histórico de la humanidad. La filosofía, no sólo en las distintas épocas, cuando también en sus manifestaciones coetáneas, reviste una amplitud, una forma y un contenido de la más abigarrada diversidad. No es posible comprender esta multiplicidad en una fórmula precisa; toda definición resulta específica; no se refiere a la filosofía en general, sino a una determinada doctrina.

Solamente la historia puede servir de guía. La continuidad de la evolución mantiene un cierto nexo entre las fases sucesivas de las creaciones filosóficas. Y eso solamente dentro del horizonte de un ciclo cultural circunscripto. Jamás ha existido una doctrina universal. Aún dentro del ámbito de la cultura de Occidente, que por cierto no es el único, la especulación filosófica presenta un marcado carácter étnico.

Cada generación continúa la obra de sus predecesores pero también la altera y la transmuta; conserva el viejo término tradicional pero modifica su sentido y su concepto. La palabra 'filosofía' acaba por designar el estuche destinado a guardar en todo tiempo la joya más apreciada. Desde luego no existe la filosofía; existen numerosas escuelas y posiciones filosóficas. Son productos del proceso histórico y solamente en su proyección histórica se explican y se coordinan.

En el desarrollo de la cultura europea la especulación, iniciada por la obra genial de los griegos, se extiende a través de veinticinco siglos. Nace cuando el mito religioso empieza a perder su dominio exclusivo, a fin de substituir las ficciones poéticas de la imaginación y por una solución racional de los problemas humanos. Abarcó entonces, y por mucho tiempo, la totalidad del saber teórico sin distinguir entre el conocimiento empírico y el especulativo, ni entre las nociones reales y las construcciones formales. En la antigüedad empezaron a separarse algunas disciplinas especializadas -matemática, astronomía, derecho-, pero la Edad Media, aunque de mala manera, sólo distinguía entre ciencia sagrada y ciencia profana, esto es, entre teología y filosofía. Desde el siglo XVII comienzan a diferenciarse los integrantes del conglomerado filosófico; las ciencias de la naturaleza asumen su autonomía, dividen entre sí la exploración de la realidad objetiva y crean al efecto sus métodos propios. Este acontecimiento, el más importante de la cultura moderna, restringe poco a poco la esfera de la filosofía y la limita, en lo esencial, al estudio de la actividad psíquico-lógica, teoría del conocimiento, psicología, ética, estética, pero le supone la misión de unificar la totalidad del saber en una concepción metafísica, llamada a despejar las últimas incógnitas. Esta soldadura de dos tareas muy distintas aún subsiste; todavía hay quienes identifican la filosofía con la metafísica, el examen de una realidad empírica, subjetiva u objetiva, con la ilusión aventurada de una realidad que no nos es dada en experiencia alguna. Convendría distinguir lo uno de lo otro. La diferencia no es baladí. Como la filosofía se apartó de la teología y como las ciencias exactas se separaron de la filosofía, convendría desligarla también de la metafísica. Así se deslindarían tres dominios bien circunscriptos: la ciencia, la filosofía y la metafísica. Por fin terminaría una confusión, explicable por su génesis histórica, pero reñida con el estado actual de las cosas. Habrá ocasión más adelante de volver sobre este tema. Entretanto tropezamos aquí, en la definición misma de la filosofía, con la imprecisión y la vaguedad de los términos.

Texto 18

Savater, F., "Urgencia y presencia de la filosofía", en "Cultura", *La Nación*, Buenos Aires, 29 de octubre de 1995, p. 1.

Desde hace varios meses con motivo de amenazadoras reformas en los planes de estudio de bachillerato, se habla en España de filosofía. Es un

poco triste que la filosofía sólo logre ser noticia como asignatura, pero buena será esta ocasión para plantearnos unas cuantas cosas acerca de esta vieja destreza intelectual. La cuestión de cómo ha de enseñarse la filosofía no creo que pueda separarse de algo previo: qué es para nosotros la filosofía y por qué consideramos que debe figurar de algún modo en los planes de estudio de todos los adolescentes, tanto los que van a estudiar letras como los que se preparan para abordar carreras científicas.

Porque es evidente que hay por lo menos dos modos de acercarnos a una disciplina que tiene una larga tradición y que también se sigue practicando en nuestro días. Tomemos, por ejemplo, el caso del arte. Si queremos que se inicie a los bachilleres en este tema, podemos incluir una asignatura de historia del arte entre sus asignaturas, en la que se estudien los grandes maestros del pasado, sus obras más notables y la sucesión de los estilos hasta el presente. Pero también podríamos optar por darles una formación elemental aunque sustantiva en alguna de las artes (pintura, música, cine...) que les permitiera comenzar a desarrollar su talento artístico. Por lo general se prefiere la primera de estas soluciones, dejando el segundo tipo de formación como algo optativo y complementario, entendiendo que toda persona culta debe conocer la tradición artística, pero no todo el mundo ha nacido para pintor o para músico.

Pues bien, en el terreno filosófico también se nos presentan estas dos opciones. Con la importante diferencia que uno puede comprender la historia de la pintura o de la arquitectura sin practicarlas, pero no se puede entender el sentido de la tradición filosófica sin practicar al mismo tiempo un poco la tarea de filosofar. Y otra diferencia: como el tema de la filosofía es el arte de pensar y es el pensamiento racional lo que los humanos tenemos en común, nadie puede declararse radicalmente exento de vocación filosófica. Las artes plásticas son manifestaciones insoslayables de la creatividad humana, pero cabe disfrutarlas como simple espectador.

La filosofía se refiere a la actividad central de los humanos en cuanto tales y por tanto ninguna educación puede soslayarla, ni siquiera enseñarla como una tarea emprendida por otros y que puede ser admirada sin participación activa del educando. La historia de la filosofía es ya filosofía, actividad filosófica, o resulta incomprensible; pero la filosofía no puede provenir de la mera historia sino que tiene que convertirse en *biografía* de quien se acerca a ella so pena de reducirse a pedantería ociosa y artificiosa, es decir, repertorio de venerables tecnicismos. Es por cierto tal pedantería la culpable en buena medida del relegamiento actual de la asignatura filosófica en los planes de

estudio... Intentemos ahora con toda ingenuidad esbozar las urgencias biográficas que hacen imprescindible la presencia histórica de la filosofía en la enseñanza.

Hace tiempo, en el coloquio tras la charla que acababa de pronunciar una muy inteligente antropóloga argentina amiga mía, un oyente juvenil exclamó estrepitosamente: "¡Pero no me negará usted que esta vida es un asco!" Y mi amiga repuso sin inmutarse: "¿Comparada con qué?" Esa pregunta, utilizada como respuesta, me parece un estupendo ejemplo de manifestación filosófica. Para empezar, tiene un benéfico efecto curativo: sirve para librarnos de un tópico fantasmal, de un falso dogma acongojante, de un brindis a la sombra depresivo y quizá mañana represivo. Pero, además plantea una inquietud muy legítima, un problema que no parece tener ninguna utilidad inmediata, pero que, sin embargo, está lleno de sentido, un interrogante que no se resuelve con una simple contestación sino que nos remite a muchas otras cuestiones: ¿podemos juzgar si la vida vale o no la pena? ¿Tiene la vida tuya y mía un valor determinado o todos los valores los determina la vida? ¿Hay formas de vivir mejores y peores? ¿Por qué? ¿Nos preocupa lo que la vida es, lo que podría ser o lo que debería ser? ¿Qué podría ser la vida y aún no es o ya no es? ¿Qué significa decir que la vida no es lo que debería ser? Etcétera, etcétera...

Al conjunto de preguntas como éstas o, aún mejor, al afán de preguntar cosas así es a lo que llamamos *filosofía*. Son preguntas enormes, radicales, absolutas, como las que plantean los niños antes de que los domestiquen en el colegio o las de los borrachos a las cuatro de la madrugada. Son preguntas imposibles, como las que se hace uno en el entierro de un ser querido o las que susurran los enamorados, mirándose a los ojos: "¿me quieres?" Las grandes preguntas de la vida y de la muerte, los interrogantes de la violencia y el amor. A lo largo de los siglos los filósofos han vuelto a plantearlas una y otra vez, ofreciendo cada uno sus respuestas peculiares y contradiciéndose unos a otros. Ante el desbarajuste de tanta diversidad, algunos pueden pensar que la filosofía es un galimatías del que no hay forma de sacar nada en limpio.

Texto 19

Desanti, J.-T., "Un filósofo es un apostador", entrevista con François Ewald, en *Magazine littéraire*, No. 339, enero de 1996, p. 44-6, trad. cast. propia.

-Hace diez años desaparecía una figura importante de la filosofía francesa, François Châtelet.

François Châtelet era un profesor. Alguien que reparte lo que cree saber, alguien que tiene, si no la certeza, al menos la conciencia segura de poseer eso que cree saber en el momento en que hace el reparto, en el momento en el que no sólo hay intercambio sino práctica compartida. En este sentido, era un hombre de comunicación en el sentido profundo de la palabra; era un hombre acogedor, un hombre dador de sentido. No era un guardián celoso de lo que creía saber. Esto se traslucía en su aspecto, en su modo de ser. La estatura de François Châtelet, su pose corporal, era la de un hombre tranquilizador. Se presentaba en el mundo como testimonio de una región de tranquilidad. En todo caso yo, que soy muy chiquito y él muy grande, tenía tendencia a sentirme protegido cuando estaba cerca de él.

-Yo tengo el recuerdo de una generosidad enorme.

Era a la vez generosidad y más que generosidad. Su generosidad se fundaba en el hecho de que no podía definirse ni aceptarse como un pensador solitario. La comunicación le era substancialmente inmanente, para decirlo de algún modo.

-En la historia de la filosofía, ¿hay otros ejemplos de esta figura filosófica?

Sócrates, sin duda, era de este modo. Pero estoy seguro de que todos los filósofos experimentaron en algún momento de sus vidas esta exigencia de reparto, esta búsqueda de reparto. No todos la satisficieron, pero todos la sintieron, todos buscaron reasegurar su palabra en la palabra del otro.

-¿La diferencia en François Châtelet era que su generosidad estaba atenta a la pregunta del otro?

Consistía en reasegurarse, al responder a la pregunta del otro, de lo que él mismo proyectaba como trabajo para la verdad. François Châtelet era un trabajador de lo verdadero. Si no se tiene el proyecto de reasegurarse en cuanto al sentido de lo que se dice, no hay trabajo posible del pensamiento. Aun cuando no se sepa lo que quiere decir "ser verdadero", permanece la exigencia de alcanzar la posesión de un sentido comunicable, repetible, susceptible de ser prolongado ante el otro. Pues lo que se dice, se dice siempre ante el otro, aun cuando se hable en total soledad, aun cuando se esté leyendo un texto. Lo ya pensado es necesario comunicárselo a sí mismo como a un otro. Estamos siempre en esta situación. François Châtelet había entendido esto por abundancia natural, por así decirlo. Es esto lo que le da peso en la historia de la filosofía.

-¿Se puede decir, hoy en día, que la filosofía haya "estallado"?

En efecto, ha estallado porque no hay punto fijo ni región localizable en la que el trabajo del pensamiento pueda instalarse para poner en marcha un modo de andar unitario. No hay punto fijo, ni del lado del sujeto ni del lado de lo que se podría denominar concepto maestro. El campo de las experiencias significativas se encuentra desprovisto de conexiones fundamentales. Es así, por ejemplo, que hoy en día no se puede constituir un concepto del tiempo que permitiera aprehender el tiempo de la historia, el tiempo de la física, el tiempo de la experiencia interna, el tiempo del remordimiento, el tiempo de la angustia, el tiempo de la muerte y el tiempo del nacimiento, el tiempo del desvío y el tiempo del olvido, el tiempo en el que las cosas cambian y permanecen, no podemos aprehender el conjunto de esas experiencias en un modo de andar unitario, aun cuando sospechemos que todas estas formas de experiencia del tiempo remiten a un tiempo único. Al referir estas experiencias unas a otras, nos situamos ante una región de fallas, ante un problema, el mismo que había señalado Kant cuando explica que el tiempo de la aprehensión del fenómeno no es el tiempo en el fenómeno,

-¿Esta situación de la filosofía es nueva?

Siempre ha tenido que ver con formas de experiencias, con formas de culturas diferenciadas. El trabajo del pensamiento consiste en volver a asirlas con la exigencia de instalarse en un punto vacío, un punto cero, un punto donde parece que debe retomarse todo. Desgraciada o afortunadamente, este punto cero, este punto de volver a empezar, de volver a andar, no se deja determinar con evidencia.
[...]

-¿Puede definirse qué es la filosofía?

Me propuse redactar una obra que contestaría esta pregunta. Dije que yo no respondería, que no quería responder, que no sabía. Sin embargo, hace más de sesenta años que enseño filosofía. Soy como el matemático Lagrange con el espacio: creo saber de lo que hablo, pero si se me pregunta qué es, no puedo responder. Lo único que puedo decir cuando se me plantea la pregunta "¿qué es la filosofía?" es decir "vení a ver, vamos a echarnos a andar, a ver qué pasa." Exactamente como cuando se juega al póker. Uno se pone a jugar sobre la mesa y después se ve si se gana o se pierde. La filosofía exige que pongamos en juego todo lo que sabemos, todo el saber, que se vea cómo ese saber se gana o se pierde, cómo se destruye o subsiste. Finalmente es una especie de juego, el juego de la puesta en movimiento, de la

puesta en desorden, de la puesta en estallido. Si se instala en un saber dado, no importa cual, se perdió porque se instaló allí, se sujetó allí a sus normas. El primer camino es desujetarse para llegar al punto donde parece no tener sentido alguno. Nadie puede responder a la pregunta "¿qué es el póker?", dando solamente las reglas de juego. Aquél que planteó la pregunta quiere saber por qué se desea jugar al póker. Hay gente que da todo lo que tiene con tal de poder seguir jugando, para poder seguir ganando dinero y para arriesgarse. La filosofía es como el póker. Un filósofo es alguien que apuesta.

b. La tarea crítica y la creatividad

i. El sentido de la crítica

En la actualidad, para algunos, la crítica en el ámbito del pensamiento, y en el campo filosófico en particular, es poco menos que una pieza de museo. Anclada en los viejos ideales de la modernidad, se dice, poco tiene para aportar a las nuevas exigencias del mundo contemporáneo, vertiginoso y cambiante. Ahora bien, cualquier referencia cuestionadora a un sentido fuerte de la crítica se arriesga a transformarse, paradójicamente, en otra "crítica", aunque velada y no reconocida. Como esta contradicción parece insalvable, y no nos interesa en este trabajo profundizar dicha discusión, creemos que es importante y productivo mantener el *sentido* crítico que animó la filosofía desde sus orígenes, ya que ofrece, a nuestro juicio, los recursos más potentes para la expansión del pensamiento y la interpelación de la realidad. De acuerdo con esto, resulta útil detenernos en recordar el *viejo origen crítico del pensar filosófico*.

La palabra crítica deriva del griego *kríno* que significa juzgar y cuyo significado etimológico da cuenta de la actividad de los agricultores al separar los granos de los residuos, distinguiendo, entre otras cosas, la paja del trigo, el alimento del desperdicio. La tarea de la filosofía está tradicionalmente emparentada con este sentido etimológico de la palabra "crítica".

No debe entenderse "crítica" en un sentido negativo; se trata más bien del esfuerzo por revisar y sopesar los valores predominan-

tes, por distinguir y examinar los supuestos y fundamentos de las afirmaciones o el estado de las cosas. También podemos extenderla hasta un sentido más kantiano en tanto la crítica se vuelve reconocimiento de límites y limitaciones, y señalamiento de las condiciones de posibilidad de saberes y prácticas.

Este esfuerzo crítico de la filosofía por revisar y cuestionar las ideas directrices, los valores y las creencias que subyacen a los saberes y prácticas sociales tiene dos pilares en los que se sostiene. Por una parte, la relación entrañable que guarda con la experiencia. Por otra, la forma universal, metódica y sistemática de llevar a cabo dicha tarea crítica.

El primer aspecto señala el carácter histórico de la creación filosófica: hija de una experiencia problematizada en su tiempo, la filosofía es un producto social y cultural. Es el emergente de un estado de cosas complejo que marca el horizonte de sus condiciones de posibilidad. En tal sentido, toda filosofía es una criatura de su tiempo y su carácter se define por la función que cumple, por una marca que deja en la historia. Aun las filosofías menos críticas -en el sentido aquí desarrollado- han hecho esto al reforzar y fortalecer la capacidad de acción del orden que han justificado. En tal sentido, una filosofía crítica como la que proponemos resulta nietzscheanamente "intempestiva", ya que procede a problematizar y cuestionar los criterios y las valoraciones socialmente aceptados y practicados. Una filosofía tal se vuelve creadora del futuro, enriquecedora y transformadora de su tiempo. Posibilita, en síntesis, la irrupción de lo nuevo.

Ahora bien, el segundo aspecto indica que la filosofía lleva a cabo su tarea crítica dirigiéndose a todos los saberes y prácticas que encuadran su inscripción histórica y cultural. La crítica filosófica reviste así un carácter universal y radical, pero también procede metódica y sistemáticamente, valiéndose de un conjunto de disposiciones y recursos conceptuales que le dan identidad y especificidad. Disposiciones propias de la reflexión filosófica son la inquietud problematizadora, el coraje y la persistencia, la apertura y la desconfianza intelectuales. La inquietud problematizadora y cuestionadora es uno de los móviles de la filosofía. Puede estar orientada hacia nuestra experiencia de la realidad considerada globalmente o hacia aspectos parciales de la misma, pero es una condición fundamental para una aptitud crítica.

Por el contrario, la aceptación pasiva o la indiferencia frente a lo dado suelen ser la marca de una disposición acrítica.

El filósofo precisa de coraje para desarrollar su tarea crítica. Su cuestionamiento conlleva el riesgo de alterar la apacible estabilidad de las creencias predominantes en un campo filosófico, una cultura o una sociedad. Este coraje tiene rasgos metafísicos y gnoseológicos muy marcados, ya que la puesta en cuestión de lo dado abre un camino de imprevisibles consecuencias para nuestro ser-en y conocer el mundo. También tiene un carácter ético al asumir la incomodidad y responsabilidad derivadas de la no aceptación despreocupada de lo dado. Ahora bien, también implica un riesgo y un peligro políticos. La crítica, cuando se vuelve profunda y radical, incómoda y provoca, ya que frente al orden es subversiva. Por eso la crítica supone coraje y persistencia ante el riesgo. El caso de Sócrates es, otra vez, paradigmático. Al cuestionar las bases de las creencias y prácticas establecidas, el crítico las debilita, muestra su carácter contingente y eventual. Se vuelve así peligroso para el orden imperante. Genera entonces una reacción que siempre implica un riesgo en el que la propia existencia, real o simbólica, puede estar en juego.

El requisito fundamental de la aptitud crítica es el coraje; su mayor enemigo es la cobardía, aun cuando adquiera la forma mitigada de la pereza intelectual. El camino más fácil es siempre aceptar lo que está dado. No sólo ahorra esfuerzo sino que coloca la responsabilidad en algún otro.

(Dewey, J., "Construction and Criticism" ["Construcción y Criticismo"] (1929), en Boydston, J. A. (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, Vol. V, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1985, p. 134, trad. cast. propia.)

La persistencia debe acompañar al coraje. La tarea crítica no puede detenerse ante ningún obstáculo ni señal de aparente normalidad. Antes bien, se caracteriza por su obstinada tenacidad en pretender ir siempre un paso más allá o más abajo de lo visible, en vencer las resistencias y obstáculos que lo dado ofrece para ser cuestionado. No debe paralizarse ante ningún ámbito de la experiencia, ni siquiera ante sí misma. Por otra parte, la situación de cuestionamiento y duda permanentes instauradas por la pregunta filosófica es algo, en oca-

siones, difícil de soportar. Emerge repetidas veces la tentación de responder y acallar esas preguntas. Se precisa entonces un coraje persistente que, ante esa tentación, haga el esfuerzo de mantener abiertas y profundice las preguntas de la filosofía.

La apertura intelectual es la contrapartida del dogmatismo. La filosofía tiene un carácter múltiple y no dogmático. Debe garantizar la libertad de revisar y cuestionar cada respuesta y de tomar en cuenta siempre diferentes puntos de vista, con el objeto de optimizar los análisis.

La desconfianza es un atributo sustantivo del filósofo crítico, tanto frente a ideas y creencias como ante acciones y prácticas en general. La desconfianza de los filósofos es tan vieja como el preguntar socrático, que desconfía del pseudo saber de los políticos, poetas y artesanos. El filósofo debe desconfiar de todas las creencias y opiniones extendidas, aun de las propias, de la normalidad de los saberes y las prácticas sociales hegemónicas; en este sentido, extiende la sospecha a lo habitual y lo obvio. Esta actitud lo encamina en una permanente tarea de búsqueda y explicitación de supuestos, de exigencia de fundamentación y de rigor conceptual.

Nietzsche determinó la tarea de la filosofía cuando escribió: "Los filósofos ya no deben darse por satisfechos con aceptar los conceptos que se les dan para limitarse a limpiarlos y darles lustre, sino que tienen que empezar por fabricarlos, crearlos, plantearlos y convencer a los hombres de que recurran a ellos. Hasta ahora, en resumidas cuentas, cada cual confiaba en sus conceptos como en una dote milagrosa procedente de algún mundo igual de milagroso", pero hay que sustituir la confianza por la desconfianza, y de lo que más tiene que desconfiar el filósofo es de los conceptos mientras no los haya creado él mismo.

(Deleuze, G.- Guattari, F., *¿Qué es la filosofía?* (1991), trad. cast., Madrid: Anagrama, 1993, p. 11)

ii. Recursos metodológicos

La filosofía es una tarea racional. Con ello queremos decir simplemente que sustenta su proceder confiando en procedimientos racionales. Con esta afirmación no pretendemos comprometernos con un concepto particular de razón. Tampoco nos proponemos la defen-

sa de la razón predominante en la historia de la filosofía occidental. Simplemente, nos importa argumentar que, sea cual fuere la noción de razón adoptada, la filosofía postula procedimientos racionales para tratar las cuestiones que aborda. Esto es cierto aun en el caso de las diversas críticas a la razón en la filosofía contemporánea. Para llevar a cabo aquella tarea, la filosofía se vale de una serie de recursos cognitivos o intelectuales.

El primer recurso crítico de la filosofía es el cuestionamiento. Tiene una importancia fundamental: la pregunta es a la filosofía como la brújula a la navegación o el cincel a la escultura, pero también como la maza a la demolición. Hay un arte de preguntar y la filosofía se vale de un tipo especial de preguntas. Como los diálogos socráticos, la filosofía es un proceso que empieza por generar una pregunta y se desarrolla en un intento por responderla, que supone repreguntarla, reelaborarla y generar nuevas preguntas. La filosofía no sólo pone en cuestión respuestas, cuestiona también preguntas.

El genio de un filósofo no reside en su dar una nueva respuesta para una vieja pregunta sino en transformar todas las preguntas. Da al género humano un aire diferente para respirar.

(Ryle, G., "Hume" (1956), *Collected Papers*, I, New York: Barnes and Noble, 1971, p. 160, trad. cast. propia.)

Poner en cuestión, cuestionar, es un recurso cognitivo que el filósofo erige en instrumento metódico y sistemático. B. Russell refiere esta relación de la filosofía con el preguntar de la siguiente manera:

La filosofía, si no puede contestar tantas preguntas como desearíamos, tiene al menos el poder de hacer preguntas que aumentan el interés del mundo, y muestra la extrañeza y el asombro que se esconden aun debajo de la superficie de las cosas más comunes de la vida diaria.

La filosofía debe ser estudiada, no en honor de obtener respuestas definitivas a sus preguntas, porque es una regla que ninguna respuesta definitiva puede ser comprobada como verdadera, sino en honor de sus preguntas mismas [...]

(Russell, B., *The problems of philosophy* [Los problemas de la filosofía] (1912), Oxford: University Press, 1959, p. 16 y 161, trad. cast. propia; hay trad. cast.)

2 La filosofía se vale, también, del diálogo como recurso. Hacer de la filosofía una práctica dialógica es, por una parte, reconocer el carácter social y dialógico del pensamiento y de la persona; por la otra, servirse del diálogo para expresar una multiplicidad de puntos de vista que nutren el pensar filosófico, para manifestar el carácter problemático y cuestionador, para ofrecer posiciones que al confrontarse se alimentan mutuamente, para caracterizarse más como proceso que como producto, en fin, para mostrar, a través del habitual final abierto que presenta el diálogo, su carácter inacabado e inconcluso.

Los filósofos dialogan entre sí y con el mundo. Cuando la filosofía se vuelve diálogo abstracto y exclusivamente técnico se descompromete, se vuelve sorda y ciega frente a la realidad que le dio origen.

La filosofía se recupera a sí misma cuando deja de ser un dispositivo para tratar los problemas de los filósofos y se vuelve un método, cultivado por los filósofos, de tratar los problemas de los seres humanos.

(Dewey, J., "The Need for a Recovery of Philosophy" ["La necesidad de una recuperación de la filosofía"] (1917), en *The political Writings*, Indianapolis/Cambridge: Hackett, 1993, p. 9, trad. cast. propia)

3 Pero también la filosofía supone poner en práctica una serie de habilidades de pensamiento. Comparte estas habilidades con otras disciplinas pero, a diferencia de ellas, no sólo aborda temáticas propias sino que también erige sus habilidades de pensamiento en objeto de su reflexión. En tal sentido, la filosofía es pensar crítico aplicado también al propio pensar.

Entre las principales habilidades de pensamiento están: dar razones, y distinguir razones de pseudorazones o excusas, establecer conexiones y distinciones, clarificar conceptos, sentidos y significados, entender y aplicar relaciones de parte/todo y medio/fin, trazar analogías, formular, usar y remover criterios, entender y evaluar argumentos (reconocer falacias y contradicciones), identificar, justificar y cuestionar supuestos, anticipar, predecir y explorar consecuencias, encontrar ejemplos y contraejemplos, generar y evaluar estrategias de cambio y/o transformación, explorar alternativas, determinar pertinencias y relevancias, corregir el propio pensamiento, problematizar, ser sensible al contexto, etc.

iii. La creatividad

La filosofía guarda, a la vez, una estrecha relación con la creatividad. La tarea crítica de revisar y cuestionar las ideas o los valores predominantes encuentra su positividad cuando se proyectan otros valores que los imperantes. En este aspecto, como tarea creadora, la filosofía debe imaginar otras formas de lo dado, proponer valores distintos, disponer nuevos conceptos, crear mundos diferentes.

En tal sentido, la filosofía amplía el espectro de lo pensable y con ello de lo posible: es una rebelión contra el carácter unidimensional con que se presenta lo dado, rebelión que expresa otras dimensiones que las visibles y a la vez muestra su carácter arbitrario y contingente.

El filósofo es el amigo del concepto, está en poder del concepto. Lo que equivale a decir que la filosofía no es meramente un arte de formar, inventar o fabricar conceptos, pues los conceptos no son necesariamente formas, inventos o productos. La filosofía, con mayor rigor, es la disciplina que consiste en crear conceptos. ¿Acaso será el amigo, amigo de sus propias creaciones? ¿O bien es el acto del concepto lo que remite al poder del amigo, en la unidad del creador y de su doble? Crear conceptos nuevos, tal es el objeto de la filosofía. El concepto remite al filósofo como aquel que lo tiene en potencia, o que tiene su poder o su competencia, porque tiene que ser creado... A decir verdad, las ciencias, las artes, las filosofías son igualmente creadoras, aunque corresponda únicamente a la filosofía la creación de conceptos en sentido estricto. Los conceptos no nos están esperando hechos y acabados, como cuerpos celestes. No hay firmamento para los conceptos. Hay que inventarlos, fabricarlos o más bien crearlos, y nada serían sin la firma de quienes los crean. Nietzsche determinó la tarea de la filosofía cuando escribió: 'Los filósofos ya no deben darse por satisfechos con aceptar los conceptos que se les dan para limitarse a limpiarlos y darles lustre, sino que tienen que empezar por fabricarlos, crearlos, plantearlos y convencer a los hombres de que recurran a ellos. Hasta ahora, en resumidas cuentas, cada cual confiaba en sus conceptos como en una dote milagrosa procedente de algún mundo igual de milagroso', pero hay que sustituir la confianza por la desconfianza, y de lo que más tiene que desconfiar el

filósofo es de los conceptos mientras no los haya creado él mismo (Platón lo sabía perfectamente aunque enseñara lo contrario...)

(Deleuze, G.- Guattari, F., *¿Qué es la filosofía?* (1991), trad. cast., Madrid: Anagrama, 1993 [retocada], p. 11)

Los dos modos principales del pensar crítico y creativo son el descubrimiento y la invención. Descubrir implica hacer visible algo que estaba cubierto u oculto. Inventar es idear algo nuevo, diferente, crear una alternativa. Pensar crítica y creativamente implica inventar y descubrir a la vez. Hay algo de creación también en el descubrir, así como hay algo de criticidad en la creación de algo nuevo. De modo que pensar creativamente no implica necesariamente crear algo totalmente nuevo. La creatividad puede estar dada por el ordenar las mismas cosas de diferente manera o simplemente sacar a luz algo que estaba oculto. Pero en todos los casos, del pensar creativo brota una alternativa diferente a lo dado.

No se puede decir de antemano si un problema está bien planteado, si una solución es la que conviene, es la que viene al caso, si un personaje es viable. Y es que cada una de las actividades filosóficas [sc. trazar, inventar, crear] sólo tiene criterio dentro de las otras dos, y es por ese motivo por lo que la filosofía se desarrolla en la paradoja. La filosofía no consiste en saber, y no es la verdad lo que inspira la filosofía, sino que son categorías como las de Interesante, Notable o Importante lo que determina el éxito o el fracaso. Ahora bien, no se puede saber antes de haber construido. No se dirá de muchos libros de filosofía que son falsos, pues eso no es decir nada, sino que carecen de importancia o de interés, precisamente porque no crean concepto alguno, ni aportan una imagen del pensamiento ni engendran un personaje que valga la pena.

(Deleuze, G.- Guattari, F., *¿Qué es la filosofía?* (1991), trad. cast., Madrid: Anagrama, 1993, p. 84)

No filosofa aquel que meramente ejercita el pensar crítico, sino aquel que, dirigiendo ese pensamiento a la búsqueda, a la explicitación, a la delimitación o al cuestionamiento de los fundamentos, los supuestos o las condiciones de posibilidad de saberes y prácticas, crea nuevas conceptualizaciones y relaciones.

Lecturas

Texto 20

Horkheimer, M., "La función social de la filosofía" (1940), en *Teoría Crítica*, trad. cast., Buenos Aires: Amorrortu, 1990, p. 276, 279 y 289.

El carácter refractario de la filosofía respecto de la realidad deriva de sus principios inmanentes. La filosofía insiste en que las acciones y fines del hombre no deben ser producto de una ciega necesidad. Ni los conceptos científicos ni la forma de la vida social, ni el modo de pensar dominante ni las costumbres prevalecientes deben ser adoptadas como hábito y practicadas sin crítica. El impulso de la filosofía se dirige contra la mera tradición y la resignación en las cuestiones decisivas de la existencia; ella ha emprendido la ingrata tarea de proyectar la luz de la conciencia aun sobre aquellas relaciones y modos de reacción humanos tan arraigados que parecen naturales, invariables y eternos.[...] Cuando se dijo que la tensión entre filosofía y realidad es fundamental, no comparable a las dificultades ocasionales que debe afrontar la ciencia en la vida de la sociedad, ello se refería a la tendencia, inherente a la filosofía, a no dejar que el pensamiento se interrumpa en ninguna parte y a someter a un control especial todos aquellos factores de la vida que, por lo común, son tenidos por fuerzas fijas, incontrastables, o por leyes eternas. Precisamente con esto tuvo que ver el proceso contra Sócrates. A la exigencia de someterse a las costumbre sancionadas por los dioses y de adaptarse incondicionalmente a un modo de vida heredado por tradición, opuse él que el hombre debe analizar sus acciones y configurar él mismo su destino. Su Dios habitaba en él, o sea en su razón y en su voluntad. Hoy la filosofía ya no discute acerca de dioses, pero la situación del mundo no es menos crítica. Aceptaríamos incluso la presente situación si afirmáramos que razón y realidad están reconciliadas y que la autonomía del hombre está asegurada en la realidad actual. La función originaria de la filosofía todavía es muy relevante.

Por esta razón se plantean discusiones en filosofía, y, si ellas se refieren a su concepto, son mucho más radicales e irreconciliables que en las ciencias. La filosofía, en oposición a otras disciplinas, no tiene un campo de actividad fijamente delimitado dentro del ordenamiento existente. Este ordenamiento de vida, con su jerarquía de valores, constituye un problema en sí

mismo para la filosofía. Si la ciencia puede aún acudir a datos establecidos que le señalen el camino, la filosofía, en cambio, debe siempre confiar en sí misma, en su propia actividad teórica. La determinación de su objeto forma parte de su programa en medida mucho mayor que en el caso de las ciencias especiales, aun hoy, cuando estas se encuentran tan concentradas en problemas de teoría metodológica. [...] La verdadera función social de la filosofía reside en la crítica de lo establecido. Eso no implica la actitud superficial de objetar sistemáticamente ideas o situaciones aisladas, que haría del filósofo un cómico personaje. Tampoco significa que el filósofo se queje de este o aquel hecho tomado aisladamente, y recomiende un remedio. La meta principal de esta crítica es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta. Los hombres deben aprender a discernir la relación entre sus acciones individuales y aquello que se logra con ellas, entre sus existencias particulares y la vida general de la sociedad, entre sus proyectos diarios y las grandes ideas reconocidos por ellos. La filosofía descubre la contradicción en la que están envueltos los hombres en cuanto, en su vida cotidiana, están obligados a aferrarse a ideas y conceptos aislados. [...] Más allá de la importancia, explícita o implícita, consciente o inconsciente, que la investigación de problemas sociales reviste en la filosofía, queremos insistir una vez más en que la función social de esta no consiste primariamente en ello, sino en el desarrollo del pensamiento crítico y dialéctico. La filosofía es el intento metódico y perseverante de introducir la razón en el mundo; eso hace que su posición sea precaria y cuestionada. La filosofía es incómoda, obstinada, y además, carece de utilidad inmediata; es, pues, una verdadera fuente de contrariedades. Le faltan criterios unívocos y pruebas concluyentes. [...] En la filosofía, a diferencia de la economía y la política, crítica no significa la condena de una cosa cualquiera, ni el maldecir contra esta o aquella medida; tampoco la simple negación o el rechazo. Es cierto que, en determinadas condiciones, la crítica puede tener esos rasgos puramente negativos; de ello hay ejemplos en la época helenística. Pero lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito de ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social. [...] No se puede decir que en la historia de la filosofía los pensadores más progresistas hayan sido aquellos que adaptaron una actitud más crítica o que siempre tuvieron en vista los llamados programas prácticos. Las cosas no son tan sencillas. Una doctrina filosófica

siempre tiene varios aspectos, y cada uno de ellos puede producir los más diferentes resultados históricos.

Texto 21

Rorty, R., "Los intelectuales ya no deben negar las realidades", entrevista con Marc Uzan, "Cultura y Nación", *Clarín*, Buenos Aires, 26 de marzo de 1992, p. 4-5.

-¿Qué papel pueden desempeñar los filósofos en nuestra sociedad?

-Muy francamente, no creo que los filósofos tengan un papel que desempeñar como tales en la vida pública de nuestra época. Sus investigaciones se limitan de hecho a recordar, a propósito de los problemas de la actualidad, soluciones que fueron operativas en el pasado. Al hacerlo, pueden ofrecer una opción entre orientaciones diversas e inesperadas, y esbozar tipos de utopías en las que el público no habría pensado frente a los problemas contemporáneos. Eso puede resultar interesante a veces.

A pesar de todo, me parece imposible asignar a los filósofos una misión específica. Los historiadores o los novelistas tienen una tarea que cumplir. Pero los filósofos son simplemente personas que leen una categoría de textos que otros intelectuales no aprendieron a frecuentar. Esos libros pertenecientes al ámbito de la filosofía, a veces pueden servir para alimentar debates contemporáneos. Es un hecho. En realidad, no hay ningún motivo para pensar que las cuestiones abordadas en esas obras sean realmente indispensables para nuestra época.

-¿Debemos pensar entonces, como dicen muchos, que la filosofía está acabada o muerta?

-Realmente no creo que la filosofía pueda morir algún día. Puede cambiar. De hecho lo hizo en varias oportunidades a través de su historia. En el tiempo de Descartes, por ejemplo, los filósofos renunciaron al mundo tal como lo veía Aristóteles, para adoptar luego la visión del mundo de Newton. En el campo del pensamiento hay regularmente cambios que pueden calificarse de revolucionarios. En esos momentos de crisis, se tiene tendencia a creer que llegó el fin de la filosofía. Nunca es así. Son solamente crisis y transformaciones.

-¿Actualmente estamos viviendo una crisis de ese tipo?

-Sí. Probablemente es de una intensidad y una radicalidad superiores a otras crisis ya atravesadas por el pensamiento. Nuestra época está a punto de eliminar los problemas heredados de los siglos XVII, XVIII y XIX. Vamos a poder definir nuevos conceptos. Por eso hay que afirmar con fuerza que el siglo XX debe ser considerado el más importante de la historia de la filosofía.

-¿Por qué motivos?

-El principal cambio producido se refiere al hecho de que hemos dejado de comprender la realidad a través de los conceptos de experiencia y de consciencia que correspondían a la filosofía tradicional. El lenguaje ha pasado a ser la cuestión central, el núcleo de la filosofía contemporánea. Allí reside el hecho mayor que transforma todo.

[...]

-Usted otorga un lugar fundamental a la literatura. ¿El filósofo debe esfumarse en beneficio de los escritores?

-No lo creo, pero sí creo que la filosofía debe cambiar lo suficiente como para dejar a la literatura un espacio propio. Hasta ahora, la filosofía era un comentario de los conocimientos científicos. Hoy ya no necesitamos eso. La filosofía no es la literatura, pero puede ayudar a comprender la visión del mundo, discontinua, diferente de la de Descartes, que los intelectuales y escritores europeos elaboraron desde el siglo XIX.

En realidad siempre tendremos necesidad de los filósofos. Pero sería mejor que dejaran de jugar a los profetas o a los redentores y se convirtieran simplemente en comentaristas o consejeros.

-¿Eso significa que se acabó la utopía?

-La tradición marxista o posmarxista nos había acostumbrado a creer que había que romper con la cultura burguesa. Necesitábamos una revolución para que el mundo finalmente estuviera en orden. Desde Marx hasta Michel Foucault, creo que fuimos víctimas de un engaño. No tenemos por qué esperar un nuevo ser humano, ni soñar con quebrar las instituciones ni siquiera perder el tiempo criticando a nuestras democracias. A fuerza de eslóganes hemos olvidado los verdaderos problemas de todos los días. Si nosotros, los intelectuales, tenemos que hacer política, no es con conceptos milagrosos sino en el marco de las leyes o frente a las realidades presentes.

-¿Esa forma de realismo constituye la cara política de su pragmatismo?

-Completamente. Si hay algo de bueno en el pragmatismo, en mi opi-

nión, es que conduce a posiciones que convierten al filósofo en el mejor ciudadano, tanto en la República de las Letras como en la sociedad democrática.

-¿El hecho de que no parezca haber otro modelo económico que la economía de mercado no lo entristece?

-No, así son las cosas por el momento... ¡y seguramente por mucho tiempo más! Jürgen Habermas formuló claramente la lección de los acontecimientos que se desarrollaron en el Este en 1989; las sociedades complejas no pueden reproducirse si no conservan intacta la lógica de una economía de mercado. Los intelectuales de izquierda necesitarán tiempo para realizar el reajusto psicoanalítico y terminológico que pueda permitirles concebir que ahora ya no hay alternativa al capitalismo. La izquierda tendrá que aprender a ser más modesta: en la actualidad, nadie propone nada mejor que la economía de mercado.

Pero el sistema capitalista no va a resolver todos los problemas del momento. Inclusive va a reforzar las desigualdades. Si la democracia no logra detener la crisis de los países del Este, el peligro de renacimiento del fascismo se perfila en el horizonte. En este terreno, creo que los riesgos son grandes. Para prevenirlos, habría que preparar un sistema de asistencia para los más desprovistos. Sin lo cual el paso a una economía de mercado puede conducir al desastre.

No soy economista ni experto en cuestiones sociales. Pero estoy convencido de que los intelectuales, en lugar de soñar con el fin del capitalismo, podrían dedicarse a reflexionar sobre este tipo de cuestiones prácticas.

-¿En su opinión, entonces, deberíamos abandonar la teoría?

-No, pero sí la creencia según la cual una teoría contiene la clave de todos los problemas futuros. Fue Karl Popper quien subrayó el punto común que existe entre Platón y Marx: ambos creían comprender las fuerzas ocultas que determinan el destino de los seres humanos. Platón sostenía que la justicia sólo podría reinar el día en que los filósofos fueran reyes, o bien los reyes, filósofos. Marx mostraba que la justicia sólo podría reinar el día en que el capitalismo fuera derrotado por el movimiento irresistible de la historia. Espero que lleguemos a deshacernos de ese tipo de convicciones. En lugar de esperar mañanas imaginarios, sería mejor que la reflexión teórica pudiera servirnos para combatir la injusticia en la experiencia cotidiana.

Por ejemplo, en lugar de discurrir sobre el trabajo como alienación, podríamos preocuparnos por las condiciones de despido. En lugar de interrogarnos sobre la división de la sociedad en clases, podríamos reflexionar so-

bre los modos de distribuir la ayuda del Estado. Estoy convencido de que los intelectuales deben dejar de adoptar una actitud crítica radical frente a las instituciones de la sociedad. Ya no deben negar las realidades.

Texto 22

Foucault, M., "¿Es importante pensar?", entrevista con D. Éribon, *Libération*, No. 15, París, 30-31 de mayo de 1981, p. 21, trad. Silvana Ferrentino.

[...] Y además, principalmente, no creo que se pueda oponer crítica y transformación, la crítica "ideal" y la transformación "real".

Una crítica no consiste en decir que las cosas no están bien como están. Consiste en ver sobre qué tipo de evidencias, de familiaridades, de modos de pensar adquiridos y no reflexionados reposan las prácticas que se acepta.

Es necesario liberarse de la sacralización de lo social como única instancia de lo real y dejar de considerar con ligereza algo esencial en la vida humana y en las relaciones humanas, el pensamiento. El pensamiento, existe aquí, mucho más allá o más acá de los sistemas o de las construcciones discursivas. Es algo que a menudo se oculta, pero anima todos los comportamientos cotidianos. Hay siempre un poco de pensamiento aun en las instituciones más necias; hay siempre pensamiento aun en las prácticas silenciosas.

La crítica consiste en hacer salir este pensamiento e intentar cambiarlo: mostrar que las cosas no son tan evidentes como se cree, procurar que lo que se acepta como evidente ya no sea evidente. Criticar, es hacer difíciles los gestos demasiado fáciles.

En estas condiciones, la crítica (y la crítica radical) es absolutamente indispensable para toda transformación. Pues una transformación que conservara el mismo modo de pensamiento, una transformación que no fuera más que cierta manera de ajustar mejor el mismo pensamiento a la realidad de las cosas no sería más que una transformación superficial.

En cambio, a partir del momento en que se empieza a no poder pensar más las cosas como se las piensa, la transformación se vuelve a la vez muy urgente, muy difícil y completamente posible.

Por lo tanto, no hay un tiempo para la crítica y un tiempo para la transformación, no hay 'los que critican' y 'los que transforman', los que están encerrados en una radicalidad inaccesible y los que están obligados a hacer

las concesiones necesarias a lo real. De hecho, creo que el trabajo de transformación profunda no puede hacerse más que al aire libre y siempre agitado por una crítica permanente.

-Pero, ¿usted piensa que el intelectual debe tener un rol de programador en esta transformación?

-Una reforma nunca es más que el resultado de un proceso en el cual hay conflicto, enfrentamiento, lucha, resistencia...

Precisar de entrada el juego: '¿cuál es la reforma que voy a poder hacer?', no es para el intelectual, creo, un objetivo a perseguir. Su rol, ya que precisamente trabaja en el orden del pensamiento, es ver hasta dónde la liberación del pensamiento puede llegar a producir estas transformaciones suficientemente urgentes para que se las haya querido realizar, y suficientemente difíciles de producir para que se inscriban profundamente en lo real.

Se trata de hacer más visibles los conflictos, de volverlos más esenciales que los simples enfrentamientos de intereses o los simples bloqueos institucionales. De estos conflictos, de estos enfrentamientos debe surgir una nueva relación de fuerzas cuya figura provisoria será una reforma.

Si no ha tenido a la base el trabajo de pensamiento sobre sí mismo y si efectivamente los modos de pensamiento, es decir los modos de acción, no han sido modificados, cualquiera sea el proyecto de reforma, se sabe que va a ser fagocitado, digerido, por modos de comportamientos e instituciones que serán siempre los mismos.

-Después de participar en numerosos movimientos, usted se ha echado un poco atrás. ¿Va a entrar nuevamente en esos movimientos?

-Cada vez que he tratado de hacer un trabajo teórico, ha sido a partir de elementos de mi propia experiencia: siempre en relación con procesos que veía desarrollarse a mi alrededor. Es porque creía reconocer en lo que veía, en las instituciones a las que estaba vinculado, en mis relaciones con los otros, resquebrajamientos, temblores sordos, disfunciones, que yo emprendía un trabajo, algunos fragmentos de autobiografía.

No soy un activista retirado que, hoy, querría retomar el servicio. Mi modo de trabajo no ha cambiado mucho; pero espero que continúe todavía cambiándose.

-Se dice que usted es bastante pesimista. Usted, ¿creería que es más bien optimista?

-Hay un optimismo que consiste en decir: 'de todos modos, esto no podía estar mejor'. Mi optimismo consiste más bien en decir: 'tantas cosas pueden ser cambiadas, frágiles como son, ligadas más a contingencias que a necesidades, a lo arbitrario que a lo evidente, a contingencias históricas complejas pero pasajeras que a constantes antropológicas inevitables...' Usted sabe, decir: 'somos mucho más recientes de lo que nos creemos', no es una manera de cargar sobre nuestras espaldas todo el peso de nuestra historia. Es más bien poner a disposición del trabajo que podemos hacer sobre nosotros mismos la parte más grande posible de lo que se nos presenta como inaccesible.

Parte III

El sentido de la filosofía en la escuela

Es necesario que un maestro ponga a sus discípulos en guardia contra él, esto forma parte de su humanidad.

Nietzsche, F., *Aurora*

Capítulo 5

Filosofía: ¿para qué?

Y es que, de hecho, en arte de alcahuetería, aunque sea espiritual, suele no pocas veces convertirse la filosofía. Y otros en opio para adormecer pesares.

Unamuno, Miguel de, *Del sentimiento trágico de la vida*

a. Utilidad y sentido

Y siempre volveremos sobre la cuestión de saber para qué sirve esta actividad de crear conceptos, tal como se diferencia de la actividad científica o artística: ¿por qué siempre hay que crear conceptos, y siempre conceptos nuevos, en función de qué necesidad y para qué? ¿Con qué fin? La respuesta según la cual la grandeza de la filosofía estribaría precisamente en que no sirve para nada, constituye una coquetería que ya no divierte ni a los jóvenes. En cualquier caso, nunca hemos tenido problemas respecto a la muerte de la metafísica o a la superación de la filosofía: no se trata más que de futilidades inútiles y fastidiosas. Se habla del fracaso de los sistemas en la actualidad, cuando sólo es el concepto de sistema lo

que ha cambiado. Si hay tiempos y lugar para crear conceptos, la operación correspondiente siempre se llamará filosofía, o no se diferenciaría de ella si se le diera otro nombre.

(Deleuze, G.- Guattari, F., *¿Qué es la filosofía?* (1991), trad. cast., Madrid: Anagrama, 1993, p. 13-14)

¿Para qué sirve la filosofía? Desde una importante tradición filosófica suele responderse, con cierto orgullo, que la filosofía no sirve "para nada". Esta afirmación se asienta en la supuesta independencia o libertad de la filosofía, que no dependería más que de sí misma. La filosofía no sería "servienta" de nada ni de nadie, tendría un valor por sí misma. En realidad, lo que quiere decirse es que la filosofía no sirve para nada en particular o especial, sino que sirve "para todo". Aquella inutilidad orgullosa se contrapone, en la actualidad, con asociar la filosofía a una inutilidad descalificadora. En un mundo dominado por la valoración de los resultados y la eficacia, se suele argumentar que la filosofía no ofrece productos tangibles, resultados inmediatos ni respuestas rápidas y eficientes.

Aquella retórica inutilidad de la filosofía termina resultando una máscara de altivez descomprometida, mezcla de abstracción e ingenuidad, porque lima su potencialidad crítica y su sentido en relación con el mundo. Por otra parte, evaluar la proyección de un saber a través del estrecho criterio de la eficiencia productiva empobrece cualquier invitación al pensamiento. Pero entonces, ¿para qué sirve la filosofía?

Lo mejor que le puede pasar a muchas preguntas es no poder ser respondidas definitivamente. A algunas otras preguntas, eso es lo único que puede pasarles. Porque son inagotables o, simplemente, porque su mejor razón radica en el interrogante que plantean. Y aunque se pretenda agotarlas como si se quisiera acabar con una irreverente molestia, reaparecen una y otra vez, aquí y allá. Tal vez ése sea el caso de la pregunta "¿para qué sirve la filosofía?", preguntada y vuelta a preguntar en todos los tiempos, bajo todos los contextos. Es, por cierto, una situación compleja, sobre todo si se piensa que se trata de determinar la proyección de algo que no se termina de definir, y aún más, de algo aparentemente imposible de definir. La pregunta "¿para qué sirve la filosofía?" está inexorablemente unida al otro interrogante radical "¿qué es la filosofía?". Como hemos visto,

una respuesta a esta última pregunta sólo puede brindar aproximaciones parciales, que nunca la agotarán.

Importa entender el *para qué* de la filosofía en sus diversos matices. En estos tiempos, los "para qué" están pensados casi exclusivamente bajo el prisma de la utilidad inmediata o de la productividad mercantil y el beneficio económico. Esta grosera utilidad regula los "para qué", que deben ser medibles, cuantificables y, sobre todo, reductibles. Los "para qué" deben ofertar aquello que solicita una demanda que ha aprendido a disfrutar el elixir del éxito, la moda o lo exótico.

En este marco, las escuelas trabajan predominantemente para que puedan satisfacerse mejor los "para qué" socialmente reconocidos; en otras palabras, para que quienes pasan por sus aulas puedan insertarse "mejor" en la sociedad y sus leyes de mercado. Para que "sepan elegir" lo que, en verdad, ya ha sido elegido para ellos, para que sean más eficaces en producir y consumir, actuando bajo estrategias que perfeccionen o mejoren las condiciones de un sistema que se ha extendido a casi todos los rincones de la vida.

Así, asistimos al espectáculo de la filosofía vuelta un útil más, una herramienta para aceitar la lógica, la retórica, la política o la estética de lo dado. En especial, cuando se vuelve mero ejercicio técnico, sólo un conjunto de habilidades. Porque se vuelve útil para entender y ordenar, para explicar y justificar, pero nunca para cuestionar y subvertir.

Es por ello que precisamos despertar, en la pregunta por el *para qué* de la filosofía, el nombre del *sentido* de la filosofía. En esta correlación, la filosofía se enlaza con lo social ya que los seres humanos viven en comunidad y ésta se vuelve el único marco en el que un ser humano puede ser propiamente tal. Éste es el viejo sentido de la *pólis* griega: cuando el ser humano se asienta en una comunidad de sentido y relaciones significativas que lo constituyen como ser social. De esta forma, la constitución del ser humano en una comunidad de sentido despierta el *sentido* de la filosofía como puesta en cuestión radical de los órdenes establecidos. En la *pólis*, la filosofía se vuelve crítica radical del *status quo* imperante en la política, en la ciencia, en el arte, en todas las formas sociales y culturales dominantes.

Lecturas

Texto 23

García Venturini, J. L., "La filosofía. ¿Para qué sirve?", en "Cultura", *La Nación*, Buenos Aires, 9 de julio de 1972, p. 3.

Parece claro que uno de los problemas más arduos que debe afrontar la filosofía es saber qué es la filosofía misma. Y esto, desde los griegos. Tan curiosa -o no tanto- necesidad de interrogarse a sí misma, esa suerte de autognosis en que se diferencia de cualquier otra disciplina, no sólo es un viejo problema que hace a la índole misma del filosofar sino que conforma uno de los interrogantes más apasionantes y, por lo demás, ineludible para cualquiera que se ocupe de la filosofía con un mínimo de rigor. Y hasta estamos convencidos de que si la filosofía no fuera, en última instancia, mucho más que eso, es decir, una inacabable pregunta acerca de sí misma, tal como un dragón que procura infructuosamente morderse su propia cola, estaríamos de todos modos -y a pesar de la multitud de distraídos que en mejor de los casos apenas rozan la periferia del saber-, ante el más atrapante de los juegos intelectuales, ante una de las más incitantes aventuras del espíritu.

Pero, en los últimos tiempos, especialmente en ciertos ambientes no estrictamente filosóficos, y frecuentemente con expresión periodística, la grave y antigua pregunta ha sido reemplazada por otra obviamente menos grave, casi frívola, no *per se* quizá, pero sí por el modo y el contexto en que suele formularse: ¿para qué sirve la filosofía? A veces se completa este interrogante con este otro: ¿qué papel cumple la filosofía en los países en desarrollo? ¿Qué utilidad tiene la filosofía en el progreso de los pueblos?

La dirección de la pregunta dificulta, sin duda, la precisión de la respuesta. Y no faltan quienes contestan, a veces los mismos filósofos, procurando satisfacer al interlocutor, que la filosofía sirve, por ejemplo, para desentrañar el "ser nacional", o para dar una "imagen prospectiva" del proceso político, esto es, alineándose o queriendo hacerlo con sociólogos, politicólogos, historiadores, a fin de dar sentido de utilidad y de "actualidad a la vieja sabiduría de Minerva".

Y, por lo general, quienes lanzaron la pregunta se sienten bastante satisfechos con la respuesta y parecen dispuestos a otorgar a la filosofía el pasaporte que le permita seguir circulando entre las cosas útiles y de indudable actualidad.

Pero el triunfo logrado es, inevitablemente, un triunfo a lo Pirro, porque pretender contestar positivamente a la mencionada pregunta equivale a herir de muerte a la filosofía.

En rigor, ante el insólito interrogante, sólo habría una respuesta adecuada. ¿Para qué sirve? -Pues, para nada. Esto es lo que habrían contestado Platón y Aristóteles y toda la tradición occidental. La filosofía -y de modo eminente la metafísica- no sirve para nada, no porque sea *inútil*, sino porque es *supraútil*, porque está más allá de toda utilidad y por encima de cualquier servidumbre. Porque la filosofía es un específico e ineludible modo de interrogar a la realidad; no el único, por supuesto, pero sí el modo más radical y omnicompreensivo, el más fundamental y totalizador, que no se detiene en instancias inmediatas y ni siquiera penúltimas, sino que le es inherente la más indeclinable vocación de ultimidad. Y esas verdades últimas, que pueden funcionalizarse y de hecho se funcionalizan en diversos niveles ontológicos, gnoseológicos y epistemológicos, no son verdades que "sirvan", sino -como diría Maritain- verdades a las cuales "debemos servir", lo cual es otra cosa. De ahí que la radical no-utilidad de la filosofía no sea in-utilidad, sino constitutiva supra-utilidad.

En tiempos como el nuestro en que todas las cosas progresan y son útiles -a riesgo de perecer-, la filosofía parece no exhibir progreso ni utilidad algunos. Pero la idea de que la filosofía estancada en relación al vertiginoso avance de las ciencias (particulares) no responde a una perspectiva menos falsa que la que hace a su supuesta falta de utilidad. No solamente la filosofía también progresa, sino que siempre está a la vanguardia del pensamiento, explorando y problematizando inéditas regiones, un poco adelante de los demás saberes, detalle éste que fuera expresado muy claramente por B. Russell cuando dijera que respecto del pensamiento filosófico "toda realidad es anacrónica". Y si, como se objeta también, es cierto que hay discrepancias entre los filósofos (recordemos que también las hay entre los científicos particulares), ninguno ha renunciado ni podría renunciar -sin dejar de ser filósofo- a pretender para sus afirmaciones validez universal -y en esto van incluidos aun los escépticos, aun los relativistas-. Después de todo, la filosofía es algo que los hombres no han podido dejar de hacer desde que accedieron a la edad de la razón, ni parece probable que puedan dejar de hacerlo en un futuro inmediato.

Estas reflexiones no pretenden esclarecer la índole del saber filosófico, amplio y fecundo territorio cada día más transitado, donde la filosofía

trabaja frente, en especial, al neopositivismo (de suyo, una filosofía también) por reivindicar su lenguaje, sus métodos, su objeto; pero sí procuran salir al paso de opiniones tan curiosas como las expuestas más arriba. Pensar que la filosofía tiene por objeto estudiar "el ser nacional" (...) o proyectar esquemas útiles al "desarrollo del país", no sólo significa amputarla, sino desvirtuarla en su más peculiar consistencia. Otras son las metas y la misión del filosofar. Bien distintas -aunque todas igualmente respetables- a las de las ciencias particulares, y, claro está, a las de las diversas formas del quehacer tecnológico. No hay equivalencias posibles. De ahí la dificultad, tan frecuente, de precisar la naturaleza de la filosofía y de saber dónde están los filósofos. A veces están donde menos se piensa, y muchas veces no se los ve, justamente por la extemporaneidad y supra-utilidad que tipifican su faena.

Cuando no se advierten el verdadero sentido y alcance de la filosofía, se le buscan objetos sustitutos; y cuando se cree -de ese modo- cumplida la tarea de rescate es precisamente, cuando aquélla ha quedado herida mortalmente. En afán de no declararla no útil -que para quienes así proceden es como decir in-útil-, la declaran, sin quererlo, superflua, prescindible. Por eso, la única manera de justificar a la filosofía es contestando adecuadamente a la pregunta por sí misma. No hay otra alternativa.

Texto 24

Savater, F., "Urgencia y presencia de la filosofía", en "Cultura", *La Nación*, Buenos Aires, 29 de octubre de 1995, p. 1-2.

¿Se saca algo en limpio de la filosofía? Pues sí, al menos algo muy importante: las preguntas mismas. Los filósofos se contradicen en las respuestas, pero se confirman unos a otros en las preguntas. En filosofía las respuestas varían y se enredan unas con otras, pero las preguntas vuelven una y otra vez, quizás planteadas en un modo algo más rico o sutil. Son las preguntas de nuestra vida, el catálogo esencial de nuestros "¿por qué?" En el centro, las que las condensa todas, las que nadie humano -es decir, consciente y racional- puede dejar de hacerse: ¿qué significa todo esto (la vida, la muerte, lo que nos pasa, los demás, las cosas, el tiempo, el miedo, el gozo, la pena...)?

Nadie se dedica *full time* a estos interrogantes radicales porque nadie filosofa día y noche. Pero todo el mundo, antes o después, empujado por

albricias o desgracias, filosofa alguna vez en su vida, es decir, se hace a su modo las grandes preguntas. Y es que vivir resulta una tarea fundamentalmente *intrigante*. A las cosas de la vida nunca se acostumbra uno del todo: para bien o para mal, siempre nos resulta lo que nos pasa, lo que nos ocurre o lo que se nos ocurre, un poco raro. Por eso Aristóteles indicó que el comienzo de la actividad filosófica -es decir de la manía interrogativa- consiste en asombrarse.

Lo que vemos a nuestro alrededor, lo que sentimos en nuestro interior, lo que oímos que los demás aseguran muy serios, todo puede suscitar asombro cuando uno lo considera ingenuamente, es decir: con libertad y sin prejuicios.

Pero, ¿para qué sirve hacerse unas preguntas a las que nadie por lo visto logra dar respuesta definitiva? A esta pregunta que por cierto también es filosófica, se le pueden dar como réplica nuevas preguntas: ¿por qué todo debe servir para algo? ¿Tenemos que servir para algo cada uno de nosotros, es decir, es obligatorio que seamos ciervos o criados de algo o de alguien? ¿Acaso somos empleados de nosotros mismos? A lo mejor hacerse las grandes preguntas sirve precisamente para eso: para demostrar que no siempre estamos de servicio, que también alguna vez podemos pensar como si fuésemos amos y señores.

Supongo que algo así es lo que quería señalar Sócrates cuando dijo que "una vida sin indagación no merece la pena ser vivida". Al repetir las grandes preguntas intentamos hacernos dueños de nuestra vida, tan incierta y fugitiva; preguntarse es dejar de trajinar como animales, automáticamente programados por los instintos, y erguirse, sacándose el sudor, para decir: Aquí estamos los humanos. ¿Qué hay de lo nuestro?

Aunque lo verdaderamente irrenunciable sean las preguntas, tampoco las respuestas que proponen los filósofos (o cualquiera de nosotros, cuando hacemos de filósofos) resultan desdeñables. Esas contestaciones filosóficas se distinguen porque nunca *tapan* del todo la pregunta que las suscita y siempre dejan algún hueco por el que se cuelan los nuevos interrogantes, para que el juego -el humano juego de la vida- siga abierto.

Las respuestas filosóficas suelen ser un cóctel racional con dos ingredientes básicos: *escepticismo* e *imaginación*. Lo primero, escepticismo, porque quien se lo cree todo nunca piensa nada.

Para empezar a pensar hay que perder la fe: la fe en las apariencias, en las rutinas, en los dogmas, en los hábitos de la tribu, en la "normalidad" indiscutible de lo que nos rodea. Pensar no es verlo todo clarísimo, sino co-

menzar a no ver nada claro lo que antes teníamos por evidente. El escepticismo acompaña siempre a la filosofía, la flexibiliza, le da sensatez, sólo los tontos no dudan nunca de lo que oyen y sólo los chalados no dudan nunca de lo que creen. Pero además la filosofía está también hecha de imaginación. ¡Ojo, no de fantasías o delirios! No hay nadie menos imaginativo que los que ven fantasmas, brujerías, adivinanzas, extraterrestres y milagros por todas partes.

Quien carece de imaginación siempre está dispuesto a dar crédito a realidades nuevas y desconocidas, mientras que quien tiene imaginación busca lo nuevo a partir de la realidad tal como la conocemos.

Con escepticismo e imaginación van tramando los filósofos sus respuestas a las grandes preguntas: conviene recordarias, desde aquellas primeras e inolvidables de los griegos, hasta las de Unamuno o Albert Camus. En conjunto forman el *curriculum vitae* de la razón occidental. Más preguntas: pero, ¿de veras que nos hace falta la filosofía? ¿No es mejor confiar en la ciencia, que es la hija moderna y eficaz de la filosofía, con un sentido práctico mucho mayor que el de la mamá? Por supuesto, entre la ciencia y la filosofía no hay que elegir una sola, rechazando la otra: lo mejor es quedarnos con las dos.

Pero son distintas, porque a la ciencia le interesa ante todo la eficacia de las respuestas que propone y a la filosofía lo radical de las preguntas que plantea.

La ciencia pretende captar *cómo* funciona lo que hay, sean los átomos, los planetas, el aparato digestivo o las sociedades humanas; la filosofía se preocupa más bien por lo que *significa* para cada hombre, para usted o para mí, existir entre átomos y planetas, tener sistema digestivo o vivir en sociedad.

[...]

Los saberes científicos fragmentan la realidad para estudiar mejor cada uno de sus aspectos y resolver problemas concretos, mientras que la filosofía pretende una y otra vez no perder de vista lo que relaciona a las partes del conjunto, la vida humana con realidad inquietante global. Cada una de las ciencias, antes o después, acaba por plantearse en su campo alguno de esos interrogantes absolutos que rompen las costuras de cualquier bata de laboratorio, del mismo modo que los adultos más atareados y pragmáticos, en el arrullo del sueño nocturno paladeamos otra vez el sabor de la leche materna que nos hizo empezar a crecer.

En el mundo siempre están pasando cosas, modas, catástrofes, hallazgos revolucionarios y pérdidas irreparables: cada semana tienen lugar

dos o tres acontecimiento "históricos" y no hay mes en que no se celebre la boda "del siglo", por no hablar de las rebajas de los grandes almacenes, que siempre son "colosales". Está más que visto que todos los días tiene que ocurrir lo nunca visto. Lo dicen las televisiones, las radios, las revistas y periódicos... de modo que bien está.

Entre tantos que se ocupan de las cosas que pasan, ¿no habrá alguien que se ocupe un poco de las que *no* pasan? Entre tantas voces que proclaman novedades, ¿nadie se acordará de vez en cuando de *lo de siempre*? Si no me equivoco, tal podría ser una de las tareas de la filosofía, es decir, de ustedes y mía cuando nos da por repetir las grandes preguntas, por intentar con escepticismo e imaginación darles nuestras pequeñas respuestas. Actitud por cierto bien diferente de esa otra fórmula pedantesca de filosofía que cada trimestre proclama "el tema de nuestro tiempo": un año será la posmodernidad, luego el neobarroco, después la muerte del sujeto y seis meses más tarde la recuperación del sujeto, despreciando en todo caso la pregunta que nace libre (es decir, *ingenua* en el sentido etimológico de la palabra) porque no se somete a los manierismos culturales del momento.

No, lo que filosóficamente cuenta es lo de siempre, lo que nunca pasa de moda: la conciencia humana de saberse vivo y mortal, aquí y ahora. Es curioso: lo que nunca pasa es precisamente el momento presente. "Para mí cada instante es una eternidad", decía Heine, que fue poeta y filósofo. La vida es siempre el presente y una de las peores supersticiones consiste en denigrar el instante eterno que habitamos como el imposibilitador de la vida.

Según los supersticiosos, la vida verdaderamente humana fue posible ayer, quizá vuelva a serlo mañana o al otro, pero desde luego no lo es hoy: algún acontecimiento fatal (Auswichtz, el Gulag, la Guerra del Golfo, la invención de la telebasura, lo que sea...) separa irrevocablemente nuestro "ahora" de cuanto valió la pena o valdrá la pena. Y, sin embargo, es ahora mismo cuando hay que vivir, es ahora cuando está vigente todo lo bueno y todo lo malo, como siempre ha sucedido.

La plenitud del presente no admite requisitos: el momento de las preguntas y del presente no admite requisitos: el momento de las preguntas y del desconcierto, de la lucha y del gozo, el momento de la humanidad es a la vez incesantemente pasajero y eterno. La filosofía ayuda a vivir humanamente porque no predica la buena nueva ni el apocalipsis, sino que defiende con escepticismo e imaginación el presente -lo de siempre, lo que nunca pasa- contra modas y supersticiones.

Texto 25

Savater, F., "La filosofía: guerrilla y resistencia a los dogmas", entrevista con E. Valiente Noailles, "Cultura", *La Nación*, Buenos Aires, 4 de diciembre de 1994, p. 1.

-¿Cuál considera, en perspectiva, que es el aporte de su obra al pensamiento?

-Lo que he intentado mostrar es que la reflexión filosófica puede ser un ingrediente de apoyo en la vida y que no es necesariamente algo de rango altisonante, intimidatorio, poseído de un espíritu de seriedad. La filosofía tiene también un elemento de guerrilla y de resistencia contra los dogmas que se nos quieren imponer. No solamente es una búsqueda de verdades sino una búsqueda de antídotos contra los dogmas que nos intentan imponer como verdades. Eso sería lo que más me enorgullecería en la medida que quedara logrado.

-En un contexto epocal en el cual no parece prevalecer ya una ética trascendente, ¿piensa que es factible diseñar una suerte de código común de comportamiento?

-Me parece que hay que distinguir entre la ética y la deontología: en la ética no hay obligación ni sanción. El pensamiento ético tiene más bien que ver con el arte, con la búsqueda de una excelencia personal que se va inventando según se va encontrando. No es un código sino un tacto. En cambio, la deontología sí acuña un código, porque es siempre una especie de pacto entre varios de aceptar una determinada decencia en una tarea concreta.

Texto 26

Ricoeur, P., "La función del filósofo", entrevista con Odilde Barón Supervielle, "Cultura", *La Nación*, Buenos Aires, 26 de diciembre de 1993, p. 1.

-¿Qué papel cumplen los filósofos en la sociedad?

-Partiría de esta tríada: *asombro, pregunta, crítica*.

Primero: hay que asombrarse de lo que es natural, indiscutible. Por ejemplo, que el mundo existe antes de que tengamos conciencia de ello: a pesar de que sólo la conciencia del mundo es la que da un sentido al mundo.

Hay que transformar en asombro lo que es evidente. Así como hay otras personas además de mí, mientras que sólo me conozco a mí mismo, en cuanto a mis sentimientos, mis afectos.

Segundo: la relación pregunta-respuesta, que introduce enseguida al "otro" a quien hago preguntas y que a su vez me las formula. De esa manera produce en el asombro el fenómeno de alteridad.

Tercero: la crítica, que consiste en tomar distancia con lo que hay de emocional, de conmovedor tanto en el asombro como en el intercambio de preguntas. Entiendo la crítica no en el sentido de "demolición" sino en el sentido que finalmente le dio Kant a esa palabra, es decir, de "inspección" de los límites. Hasta dónde se puede ir en el conocimiento, en la acción, etc. Y por otra parte, la validez de todo lo que se encuentra en medio de lo circunscripto. Entonces ese contacto de la frontera con el más allá de la frontera es la función crítica.

-Se dice que usted es un filósofo comprometido. ¿Qué sentido se le puede dar a ello?

-Jamás como filósofo se puede ser militante, sino como ciudadano común. Yo lo fui y lo soy cada vez menos, pero a veces tengo momentos de militancia, de indignación. El sentido común consiste en mantener siempre la dimensión ética y política en el horizonte de la reflexión. Porque es ahí donde interviene el problema de la justicia, que forma parte del proyecto filosófico más fundamental. En mi último libro, *Soi-même comme un autre*, he definido el proyecto ético de la manera siguiente: "Apuntar a una vida buena con y para los otros, dentro de instituciones justas."

-¿Qué entiende por instituciones justas?

-Es el problema de las desigualdades soportables.

[...]

-¿Es posible ser un gran filósofo y equivocarse políticamente? Pienso en el caso de Heidegger.

-Cómo no. El primer gran filósofo que se equivocó en política fue Platón. Hizo un viaje deplorable a Sicilia, donde trató de aconsejar a un tirano. Terminó como esclavo en un mercado. Por consiguiente, Heidegger no es el único en equivocarse entre los filósofos. Pero sigue siendo el error de un filósofo, lo que no es un error común.

-Es grave, porque los filósofos nos enseñan a pensar.

-Los filósofos se han equivocado mucho, sobre todo en la Europa del siglo XX. Pienso en particular en la atracción del marxismo para muchos de

ellos en Francia. Sartre, por ejemplo. Eso no impide que sea un gran filósofo. Los grandes filósofos cometen grandes errores.

-¿Qué papel juega la fe en su filosofía? ¿Usted tiene algo en común con Gabriel Marcel?

-Fue mi maestro. Como él, pienso que no hay que confundir la filosofía y la fe. Hay problemas filosóficos que tienen sus reglas de discusión y hay problemas religiosos que se apoyan en la interpretación de libros fundadores, como la Biblia, el Corán... No es la misma clase de discurso. Por un lado, se dialoga con Platón, Aristóteles, Kant, etc. Por el otro, con los profetas de Israel, con Cristo y sus discípulos, acaso con Buda.

-¿Puede haber un vínculo entre filosofía, ética y política?

-El vínculo es estrecho, porque la filosofía no es sólo una reflexión teórica, es también una reflexión práctica. La práctica comprende, a la vez, relaciones íntimas con las personas cercanas a nosotros. son vínculos de amistad, de amor, que se llaman a menudo interpersonales. Y también con lo que llamé hace un rato "la justicia". Porque la justicia es la virtud política por excelencia. Ahí estoy en un terreno filosófico conocido de *La República* de Platón, y de la *Ética a Nicómaco* y la *Política* de Aristóteles. Todos los grandes filósofos han desarrollado una reflexión política. Leibniz, Kant, Hegel, Nietzsche, y desgraciadamente Heidegger. Hay una excepción, Descartes.

b. Una filosofía no meramente instrumental

Se suele definir el desarrollo del pensamiento crítico en las escuelas como el despliegue de una serie de habilidades de razonamiento, por lo general, de lógica formal e informal. En algunos casos, se lista una larga tabla o esquema de habilidades de pensamiento que las actividades en las aulas deberían estimular y desarrollar. Pensar críticamente, se dice, es una técnica.

Si bien poseer este conjunto de habilidades resulta una herramienta de gran valor para el desarrollo de personas que piensen filosóficamente, a tal punto que constituyen una condición necesaria para pensar crítica y creativamente, no son una condición suficiente. Se requiere algo más que ellas.

Toda persona en posesión de refinadas habilidades de razonamiento goza de un excelente instrumental, que puede usar para explicar, justificar y reproducir cualquier orden vigente. ¿Qué mejor legitimación de la experiencia que aquella validada y convalidada con el modelo de la "lógica"? Más aún, nuestra experiencia histórica indica que ésta ha sido la tarea final de una buena parte de intelectuales de refinado pensamiento crítico -en el sentido de aquéllos dotados de un aceitado instrumental racional- utilizados por diversas formas dominantes de la política o de las comunidades científicas o artísticas, a las que han servido de sostén teórico. Las habilidades de pensamiento por sí solas constituyen un instrumental que no garantiza una utilización que problematice y ponga en tela de juicio lo que se presenta como lo dado, lo dominante, lo hegemónico o lo normal. Los sistemas políticos más autoritarios y bestiales han encontrado siempre al menos un puñado de buenos razonadores que les dieran sustento y legitimación teórica. Entre nosotros, se ha argumentado y defendido -con buena lógica- el olvido y el perdón a la desaparición, la tortura y la muerte. Para hacer filosofía crítica se requiere siempre algo más que una buena lógica: se precisa una cierta distancia intelectual frente a los valores, saberes y prácticas dominantes, que los resitúen, problematicen y configuren desde una nueva perspectiva.

La función crítica que el filósofo pretende ejercer como profesión no puede alcanzar la normalidad reconocida sin perder una buena parte de la ventaja moral que confiere la disidencia real.

(Bouveresse, J., *El filósofo entre los autófalos* (1984), trad. cast., México: FCE, 1989, p. 46.)

En suma, para ejercer la filosofía como tarea radicalmente cuestionadora se requiere un conjunto de habilidades de razonamiento, sin duda. Pero se requiere también una disposición múltiple que lleve a dirigir esas herramientas, por ejemplo, hacia la materia bruta -y a veces brutal- que presentan las distintas manifestaciones de lo social, lo cultural, lo científico. Se precisan varios movimientos -y en diferentes direcciones- del pensamiento sobre la experiencia, de la propia práctica filosófica sobre la experiencia. Sin estos movimientos la filosofía se convierte en un útil más, se vuelve mero instrumental ciego que no piensa la racionalidad y los valores a quienes sirve.

Se necesitan movimientos verticales que empujen a la superficie todas aquellas formas simbólicas y materiales que entretejen un

orden determinado. Se precisan también movimientos transversales pluriformes que atraviesen las construcciones culturales y sociales y revelen las conexiones entre aquello que aparece como desconectado o inconexo. Movimientos que muestren las diferentes y múltiples relaciones entre formas que pueden pertenecer a lo económico, lo político, lo artístico.

Se requieren movimientos que vayan y vengan. Movimientos que alimenten la reflexión desde la realidad y vuelvan hacia ella en la forma del producto punzante y agudo de la crítica, de la obra diferente, fruto de la creación filosófica. Movimientos que cuestionen la unidad indiferenciada y sin matices impuesta por la liviana globalidad unisonante. Se precisa entrar y salir del estado de cosas, subir y bajar de su entramado.

La filosofía no sólo implica pensar de determinada manera, no sólo implica un cómo, supone una disposición, un por qué y, también, proyecta un sentido, un para qué. La filosofía se propone pensar el fondo de lo que estamos viendo. Poner atención en lo que puede no ser visible pero sí fundante. Examinar los cimientos de ese edificio que llamamos realidad. Desplegar una tarea eminentemente crítica, en los sentidos aquí exployados. No aceptar lo dado sin su previo examen y puesta en cuestión.

Para ello, se precisa estar inquieto frente a nuestra experiencia del mundo. Estar alerta ante lo que esa experiencia afirma como valor. Desconfianza ante lo dado es un pilar de la crítica. Sospecha de que lo dado, por dado, siempre será cuestionable y pasible de ser enriquecido con esa actividad cuestionadora. Coraje para llevar a cabo esa puesta en cuestión. Tenacidad y persistencia para vencer los obstáculos de lo que quiere imponerse. Apertura para considerar siempre un abanico de posibilidades.

En la pregunta por el para qué de la filosofía se enlazan sus disposiciones y su sentido. En ese marco, concebimos la filosofía, ante todo, como un movimiento que interroga, interpela, pone en cuestión. Bien entendida es también un movimiento que provoca, perturba, molesta, fastidia. Una filosofía crítica no puede "administrar" lo dado. Debemos sospechar de una filosofía que no incomode, que no moleste, que no genere inquietud sino comodidad y calma admiración.

La filosofía revisa permanentemente sus propias ideas y maneras de pensar, y todo aquello que la inquieta de su entorno. En ese movimiento plural pretende volverse hacia esos problemas e inquietudes que la hicieron surgir. Porque un pensar no puede no alterar las condiciones de la experiencia a menos que se vuelva vacío, estéril. Porque la filosofía es el pensar crítico que puede ser extendido a lo concreto de nuestra experiencia, enfrenta los problemas que nos presenta esa experiencia, interpela sus condiciones de posibilidad, cuestiona sus supuestos e implicaciones, mueve la inquietud hacia lugares no habitualmente tenidos en cuenta o bien estimula la sensibilidad frente al estado de cosas.

Finalmente, es aquí donde alcanzan su punto de encuentro la filosofía y la escuela: la filosofía debe ser un ejercicio colectivo de pensamiento crítico entre docentes y estudiantes. Las aulas deben ser un espacio donde se agudice el sentido crítico de unos y de otros, un espacio donde se reconozca que toda acción humana, y entre ellas la propia acción, tienen condiciones de posibilidad, supuestos y consecuencias que las alimentan y les dan sentido.

La educación misma es posibilidad de auténtica filosofía, aunque en este punto el uso de términos como "educación" y "filosofía" corre el riesgo de convertirse en equívoco. Derrotada la mala filosofía, se trata de crear una filosofía que sea producida dentro de una relación "educativa" en la que el ambiente-educador sea modificado continuamente: donde la distinción maestro-alumno sea auténticamente reducida a la identidad.

Gramsci desarrolla en todo su potencial de ruptura el concepto de Marx de la creatividad como hecho colectivo y, en un sentido absolutamente original, la afirmación contenida en la undécima Tesis sobre Feuerbach. Una filosofía auténticamente creativa es una filosofía que cede su lugar a la transformación del mundo, mediante la transformación de los comportamientos de los hombres. Identificación, por ende, de filosofía y educación bajo la condición de que la filosofía, que ha reconquistado la unidad de lo real, se disuelva también ella en la práctica de la vida humana.

(Broccoli, A., *Ideología y Educación* (1974), trad. cast., México: Nueva Imagen, 1977, p. 193)

Lecturas

Texto 27

Ramos, F. J., "El espacio público de la filosofía" (1993), en *Diálogos*, No. 66 (1995), San Juan de Puerto Rico, p. 127-131.

La filosofía supone un desafío a las pautas de la normalidad. ¿Pero se sabe lo que es la "normalidad"? Tal parece que, como suponen los juristas y la psiquiatría forense, es más cómodo y eficaz identificar la anormalidad, lo que *no* es normal, que modelar o designar la normalidad. Por ejemplo: puede no ser normal que alguien se dedique a pensar el sentido de la normalidad. Puede que la filosofía sea una completa anormalidad, una muy singular enfermedad del espíritu (como, de hecho, afirman Nietzsche y Wittgenstein). Y, sin embargo, con Foucault hemos aprendido que la normalidad es, fundamentalmente, un criterio. Un criterio a partir del cual nos entendemos (los usos normales del lenguaje), asentamos nuestra confianza en lo que se espera (una especie de "fe"), pero, sobre todo, un criterio que sirve para definir y clasificar las más diversas políticas de sometimiento (*assujettissement*), una vez emancipados los individuos del poder pastoral de la Iglesia y de los poderes centralizados del Estado. Lo que une a todos los "criterios de normalidad" es el interés por perpetuar y expandir unas relaciones de poder, cuya dinámica es tanto práctica como discursiva. Hablar es, de por sí, una forma de ordenar y ejercer poder. Por esto, la normalidad está inscrita en el lenguaje, y el ejercicio del poder es algo completamente "normal". Por esto también, la "razón" es poder; no siendo el poder-razón algo que se posee sino aquello que emana de nuestras mismas acciones.

[...]

Si la filosofía es un desafío de la normalidad, pensar filosófica o antifilosóficamente (no hay nada más filosófico que la anti-filosofía) implica, sobre todo, un desafío que el lenguaje se hace a sí mismo. Este desafío lleva consigo un movimiento e imagen del pensar tales, que resultan inoperantes para la Idea *realizada* del modelo publicitario. Ya Heidegger había señalado que la cibernética ha substituido, para todos los efectos, a la filosofía, entendida ésta como despliegue histórico de la metafísica, es decir, del platonismo. Pero el modelo publicitario supone, para nosotros, algo todavía más efectivo, pues con él aparece la forma o paradigma que configura las relaciones

sociales y los procesos de individuación dentro de los parámetros de la civilización planetaria. [...] El modelo publicitario se realiza a través de la imagen de su universalidad. O en otras palabras, la Idea dispone de su esencia (*éidos*) como imagen. De esta manera culmina la historia del platonismo, pero perdiéndose por completo de vista el carácter no resuelto, y *desconcertante*, del desafío filosófico que Platón inaugura. Frente a esto, la imagen del pensar, como toda imagen poética, es irreductible a la copia de la imagen, al registro de la comunicación audiovisual. Es más, se podría decir que la imagen del pensar -que no debe confundirse con la representación que el pensar hace de sus pensamientos- es la propia actividad pensante que conmueve y pone en movimiento el pensamiento. Se trata entonces de una dinámica incesante, imposible de fijar como *presencia* de la imagen. La imagen del pensar, así entendida, da al traste, o *ciega*, la visión metafísica de un fundamento último del mundo. Esta "esencia visionaria" pertenece ahora a la imagen audiovisual destacada por el conjunto de los sistemas planetarios de información. Frente a esta disolución del proyecto metafísico en el programa cibernético, "la" filosofía aparece como un *anacronismo* repleto de porvenir. Por esto, también la imagen audiovisual no responde ya ni al simulacro ni al disimulo: la realización de la Idea significa que toda realidad es, simplemente, *una disposición de lo que está por realizarse*, dentro de la *epistémé* (o de la doxografía, según se vea) del "realismo" publicitario.

[...]

Los criterios de normalidad, que siempre han existido, nunca han sido tan indiferentes como hoy a la hora de *modelar* la ley, la religión, la norma social, o las tradiciones culturales de los pueblos; ni tan flexibles ni dinámicos al momento de hacerse con todo lo que aparece. Nunca antes las más variadas formas de "convivencia social" han estado tan sujetas al *allanamiento* de un modelo único y genuinamente universal. Nada de unilateralidad, ni de perspectivismo: el modelo publicitario es el modelo *total* para la promoción de los pueblos, individuos y naciones; para la exposición de sus pensamientos, de sus creaciones, de sus deseos (¿un cripto-fascismo de los *media*?). Transgrediendo sus propios límites, incautándose sigilosamente de la cotidianidad, poniendo en práctica renovadas formas de trivialización, el espacio publicitario y la comunicación audiovisual redefinen, sin pausa y con prisa, el continente y los contenidos de la normalidad. Pero no basta con ser normal: hay que parecerlo, hay que mostrar las credenciales de la Norma. Puede entonces, con rigor, hablarse de una psicopatología del afán de normalidad, según la cual, lo que importante es mantenerse en contacto (to

keep in touch) con el espectáculo de la imagen que *emerge* como publicidad de ella misma, para no contagiarse con lo real. En este contexto, las innovaciones tecnológicas sólo adquieren relevancia cuando se las pone al alcance del consumo de masas; o mejor dicho, cuando se las coloca en el espejismo del goce individual, pues es sólo como "individuos" que estamos en condiciones de exhibir nuestra notoriedad. Una notoriedad que cada vez tiene menos que ver con el "poder adquisitivo" de las clases sociales, y cada vez más con la prédica de que lo particular participe de lo universal. Es precisamente el logro de esta "predica" lo que sirve de medida para la democracia del capital; logro que corresponde perfectamente a la realización de la Idea publicitaria y al reino de la servidumbre, es decir, al predominio de la "impotencia humana" (Spinoza).

Pero se ha dicho también: allí donde se impone la servidumbre, aparece la resistencia. Este último término es muy utilizado, un tanto abusivamente por los filósofos franceses (para no hablar de su epígonos). El mismo ya aparece, sin embargo, en un hermoso verso de Rilke: *Wer spricht von Siegen? Überstehen ist alles* ("¿Quién habla de triunfar? Resistir es todo"). Quizás valga la pena detenerse, brevemente, en el análisis de lo que puede significar *resistir*. Al parecer, después de todo lo dicho, la imagen publicitaria se nos presenta como "irresistible". Y, sin embargo, lo que el título de este trabajo indica es que el "espacio público" de la filosofía es un espacio de resistencia: un espacio (y un tiempo, y una intemporalidad también) en el que las formas de pensamiento y las formas de vida confluyen en el mismo impulso creador de nuevas formas de vida y de nuevas formas de pensamiento. Por su anacronismo, por su inactual actualidad, la imagen del pensar es inexistente para la imagen publicitaria y, por tanto, no está sujeta a la culminación de la metafísica, es decir, a la realización de la Idea como imagen de sí misma. El movimiento de la imagen del pensar es imperceptible para el registro de la comunicación audiovisual: sus velocidades son de una imprevisibilidad exasperantes. Por esto mismo, sólo el "espacio público" de la filosofía está en condiciones de hacerse con la imagen del pensar. De una parte, como forma de pensamiento, dicho espacio se transforma en texto, pues es en la escritura filosófica que culmina el proceso de *publicación* del pensar y, con ello, la desindividuación y desprivatización de la palabra: a nadie y, por ende, a todos (no a cualquiera), pertenece lo que está escrito. Pero, de otra parte, como forma de vida, el mismo "espacio" se hace también con la capacidad o potencia para gobernarse a sí mismo. En este último sentido, el espacio público de la filosofía, como espacio de resistencia, es un espacio *activo*, algo que

nunca está dado, que siempre está por hacerse, y que el propio pensar exige como fuerza o *potencia de obrar* de un individuo, o del pueblo que habla a través de un solo individuo. La autonomía es, -y así lo fue para la Ilustración- un proyecto, un experimento, un proceso; pero se trata además de un concepto que *enuncia* lo *imprevisible* del devenir, y que, en cuanto tal, atraviesa el programa del capital, burlando a los estrategas de la idiotez, nutriéndose incluso de las prerrogativas hegemónicas, pero saliendo *todo el tiempo al paso* de las máquinas de territorialización. Con lo dicho, no intentamos restituir una pseudo-marginalidad, puesto que, colapsado todo centro, no hay márgenes ni periferias; y allí donde todo es idéntico, la propia identidad se desploma por su insignificancia. De lo que se trata es de *estar atentos*, y dispuestos a pensar y vivir siempre de *otra* manera en *medio* (no afuera, adentro o al margen) del predominio publicitario. Frente la búsqueda nerviosa de un nuevo fundamento de la esperanza (renovar el fervor religioso, restituir la moral, fomentar el respeto a la ley, apoyarse en la institución científica o en el universo de la Razón), se impone una alternativa *autónoma* de valerse por sí mismo, atendiendo a lo que significa el individuo, y al acierto (muy antiguo, sin duda) de pensar a la altura de la multiplicidad que configura el devenir de cada cual, y de dimensión cosmológica de toda singularidad. Un hermoso legado anda silencioso por ahí, en los ojos y oídos de la vieja estirpe de los solitarios, y que nos habla con la misma intensidad de los vivos, de los muertos y de los que están por nacer. Ése, y no otro, es el espacio público de la filosofía: la palabra que hace sentir y pensar: el hacer que no se deshace en su banalidad sino que, en todo caso, se apropia de ésa para que el pensar renazca una y otra vez.

Texto 28

Foucault, "Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto" (1982), trad. cast., *Dialéctica*, Año I, No. 1 (Junio de 1992), Buenos Aires, p.15-6.

[...] A fines del siglo XVIII, Kant publica en un diario alemán -el *Berliner Monatschrift*- un texto muy corto que él titula "Was heißt Aukklärung?". Este texto fue considerado durante mucho tiempo -y es considerado aún- como relativamente menor.

Pero no puedo dejar de encontrarlo sorprendente e interesante al mismo tiempo, porque, por primera vez, un filósofo propone como tarea filosófica

analizar no solamente el sistema o los fundamentos metafísicos del saber científico, sino un acontecimiento histórico: un acontecimiento reciente, de actualidad.

Cuando Kant pregunta en 1784, "Was heißt Aufklärung?", quiere decir: ¿Qué pasa en este momento?, ¿qué nos sucede?, ¿cuál es este mundo, este período, este momento preciso, en que vivimos? O, para decir las cosas de otro modo: ¿qué somos en tanto que *Aufklärer*, en tanto que testigos de este Siglo de las Luces? Comparemos con la pregunta cartesiana: ¿Qué soy? Yo, en tanto que sujeto único, universal y no histórico. Qué soy; "yo", pues Descartes es todo el mundo, no importa dónde ni cuando.

Pero la pregunta que plantea Kant es diferente: ¿Qué somos nosotros en este momento preciso de la historia? Esta pregunta nos analiza a nosotros y a nuestra situación presente a la vez.

Este aspecto de la filosofía se volvió cada vez más importante. Piénsese en Hegel, en Nietzsche...

El otro aspecto, el de la "filosofía universal", no desapareció. Pero el análisis crítico del mundo en el cual vivimos constituye cada vez más la gran tarea filosófica. Sin duda, el problema filosófico más insoslayable es el de la época presente, el de qué somos en este momento preciso.

Indudablemente, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar, aquello que somos. Nos es necesario imaginar y construir lo que podríamos ser para deshacernos de esta suerte de "doble constricción" política que son la individualización y totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno.

Para concluir, se podría decir que el problema a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea actualmente no es el intentar liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino el de liberarnos *nosotros* del Estado y del tipo de individualización vinculado a él; nos es necesario promover nuevas formas de subjetividad, rechazando el tipo de individualidad que se nos impuso durante siglos."

Texto 29

Bernstein, R., "Does Philosophy matter?" ["¿Importa la filosofía?"], en *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, vol. 9, no. 4 (1992), p. 2-4, trad. cast. propia.

La pregunta no es nueva. Se viene preguntando desde los orígenes de la filosofía en la antigua Grecia. Más aún, una doble actitud hacia la filosofía ha persistido a través de los años. Por un lado, se caricaturiza y ridiculiza al filósofo como alguien que tiene la cabeza en las nubes, irremediamente sin contacto con la realidad mundanal. Aristófanes se burló de Sócrates presentándolo de esta manera. Por otro lado, el filósofo ha sido percibido como alguien peligroso y subversivo, alguien que amenaza a la sociedad con interminables preguntas acerca de las creencias que una sociedad abriga. Se lo ve entonces como un corruptor de los jóvenes. Por eso, al fin, la Asamblea ateniense condenó a Sócrates a muerte.

Platón sabía muy bien que la profesión de filósofo era amenazante. Vio que había una irradicable tensión entre las demandas del filósofo y aquéllas de las autoridades en el poder, entre la búsqueda de la sabiduría y el mantenimiento del orden público. Tenía razón, claro. Immanuel Kant, considerado el filósofo más importante de la Ilustración, también fue ridiculizado y reprendido por su "irresponsabilidad". En 1784, en un ensayo famoso, "¿Qué es la Ilustración?", Kant sintetizó el movimiento -resonando a Sócrates- cuando declaró que el lema de la Ilustración era *Sapere aude!* (¡atrévete a saber!) Diez años más tarde, después de que Kant publicó *La religión dentro de los límites de la razón*, Federico Guillermo, rey de Prusia, lo acusó de olvidar su tarea de "maestro de juventud" y de actuar "contra nuestro propósito paternal, que usted conoce muy bien."

La doble vara para medir a la filosofía es todavía notoria en nuestro tiempo. Muchas veces escuchamos que la filosofía es irrelevante y marginal de las "realidades prácticas". Chistes acerca de la insalvable ineptitud de los filósofos son todavía comunes. A la vez, es tan evidente que la filosofía es considerada amenazadora, peligrosa, subversiva. Algunos años atrás cuando Checoslovaquia estaba bajo un régimen comunista opresivo, un joven filósofo escribió en Praga una carta abierta a varias universidades de distintos lugares del mundo, buscando filósofos que fueran a Praga a participar de un seminario.

Los filósofos fueron, y tanto ellos como sus huéspedes fueron acosados e incluso arrestados. Sin embargo, el seminario pudo continuar, por lo general en casas particulares.

¿Qué estaban discutiendo que era tan peligroso? No eran asuntos políticos. El tema del seminario era la propia filosofía -Platón, Aristóteles, Kant, Heidegger. Sin embargo, las autoridades tenían razón al tenerle miedo a esta discusión, porque su espíritu -el espíritu de una investigación y un cuestionamiento libres- era una daga clavada en el corazón del dogma ideológico.

No es sólo amenazador el espíritu cuestionador de la filosofía, sino el poder de sus temas y de sus ideas en dar forma a nuestras vidas. Este poder adquiere un primer plano en tiempos de crisis. Es cierto que es un lugar común afirmar que los tiempos modernos son tiempos montados sobre crisis, pero tal vez olvidamos que las ideas que se encuentran en el centro de muchas de sus tormentas -libertad, justicia universal, equidad, derechos humanos- pueden encontrar sus primeros trazos en ideas subversivas de filósofos.

Sin embargo, hay razones valederas para preguntarse si la filosofía importa en nuestra época. Una de esas razones es que una tremenda "profesionalización" en la filosofía ha abierto un abismo enorme entre su lenguaje y el lenguaje común de la gente. Hace rato pasó el tiempo en que cualquier persona instruida podía leer una revista de filosofía: en la mayoría de los casos, uno tiene que ser un filósofo para entender de qué están hablando los filósofos. Esto es cierto de muchas disciplinas, pero uno no se pregunta si la matemática "importa". Nos lo preguntamos de la filosofía porque su jerga y sus problemas altamente técnicos perturban nuestra imagen de lo que la filosofía debería ser. La gente común no está sola en esto. Dos de los más importantes filósofos norteamericanos, William James y John Dewey, nos advirtieron a comienzos de siglo sobre los peligros de la profesionalización. Dewey incluso propuso una reconstrucción de la disciplina en la que quienes la practicaran abandonarían su obsesión por los "problemas de los filósofos" y volverían su atención a los "problemas de los seres humanos" -los problemas que enfrentamos todos en nuestra vida cotidiana.

Hay una segunda razón para preguntar si la filosofía importa en este momento, también ligada a la modernidad. Es que desde la última parte del siglo XIX los filósofos han estado cuestionando los "certificados" de la propia filosofía. El final de la filosofía fue foco de un examen cada vez más crítico. El "final" quiere decir tanto el agotamiento de la disciplina como del propósito para el que existe. Muchos de los más influyentes filósofos modernos, incluyen-

do a Marx, Nietzsche, Wittgenstein y Heidegger, estuvieron ocupados, casi obsesionados, por esta cuestiones. Heidegger fue tan lejos hasta afirmar que "la filosofía ya fue", y que se necesitaba no más filosofía sino más pensamiento.

Y hay aún una tercera razón. Desde los comienzos de la filosofía moderna, quienes la practican han sufrido una plaga que podría llamarse "la ansiedad cartesiana". Éste es un estado mental que encuentra su más famosa expresión en las *Meditaciones* (1641) de Descartes en las que el filósofo se pregunta si había algún fundamento seguro e incuestionable para sus creencias, algún punto arquimídeo que asegurara sus pretensiones de conocimiento. Al hacer esto legó una alternativa estremecedora para todas las generaciones subsiguientes: o bien se descubría este punto o bien se estaba condenado a vivir para siempre en medio de un escepticismo, relativismo y un nihilismo extremos como parte inevitable de la condición humana.

[...]

La ansiedad cartesiana no es un padecimiento sólo para los filósofos. Desde el momento en que somos seres reflexivos, todos nosotros nos preguntamos que puede servir de base para nuestras más profundas convicciones cognitivas, éticas, políticas o religiosas. La marcha tan cambiante de la vida moderna ha arrojado estas cuestiones a un primer plano y un penetrante escepticismo acerca de la misma existencia de puntos de apoyo enfatiza la ansiedad cartesiana de cada persona.

Richard Rorty, una voz fuerte en la comunidad filosófica, ha acuñado el término "vocabularios finales" para describir las palabras que todos usamos para justificar nuestras creencias, nuestras acciones y nuestras vidas. Rorty está convencido de que no hay una garantía indiscutible para estos vocabularios, y urge a establecer el reconocimiento de que al ámbito humano no corresponde ningún conocimiento seguro. Por supuesto que este punto de vista ha sido objetado. Muchos filósofos están en profundo desacuerdo con Rorty. Insisten en que, seguramente, algunos vocabularios son mejores que otros. La cuestión, entonces, es cuáles y por qué.

No voy a abordar ese formidable problema aquí. Lo traigo a colación sólo para enfatizar una vez más que los problemas de la filosofía no son particulares sino universales, no "técnicos" sino inevitables. Pero la mención de lo "técnico" nos lleva a otro aspecto de nuestra consideración de cómo importa la filosofía.

Es una opinión común en nuestro tiempo decir que para cualquier problema existe una respuesta y que para cualquier respuesta existe un experto que puede proveerla. Esta opinión alcanza también a la filosofía. La

vida moderna, en especial la tecnología moderna, erige muchos problemas para los que buscamos el consejo y la determinación de un experto. Uno de los problemas recientes en los medios es el que concierne a los "derechos" de los enfermos a morir, si lo desean. No sorprende que los médicos busquen expertos que contesten esta cuestión, y tampoco sorprende que se presuma que los filósofos son los expertos para ello.

Esta concepción está profundamente equivocada. El filósofo no "conoce" algo acerca de los valores básicos que los otros no conozcan. Como ha dicho el filósofo alemán Hans G. Gadamer, "la sociedad moderna espera [al experto] que le provea un sustituto de morales pasadas y orientaciones políticas." El resultado es que la sabiduría práctica y la experiencia de vida son reemplazados por controles técnicos.

Si la filosofía no puede proveer respuestas definitivas para apremiantes preguntas éticas y políticas, si los filósofos todavía debaten las preguntas que Sócrates hizo hace más de 2500 años, ¿qué uso se le puede dar?

Mi respuesta es que es muy útil, pero no porque los filósofos sean "expertos" en resolver problemas éticos, o porque sepan algo que nadie sabe. Más bien, su significatividad radica en el propio proceso de preguntar o poner en cuestión. La función específica de la filosofía es mantener vivo el espíritu de un preguntar sin descanso, como en el seminario de Praga.

El peligro actual es que tal vez estemos perdiendo ese espíritu. Hay tendencias poderosas en la vida moderna que tienden a estereotipar nuestro pensar y a embrutecer nuestro poner en cuestión. Heidegger dijo una vez que lo que es más provocador para el pensar en nuestro tiempo es que rara vez pensamos.

El cliché es que es fácil hacer preguntas pero difícil dar respuestas. Pero la verdad es que lo difícil y frágil es el arte de preguntar y poner en cuestión. Un preguntar o cuestionar seriamente requiere conocer qué preguntar y cómo hacerlo. Lo que ha distinguido siempre a los más grandes filósofos es su habilidad para poner en cuestión lo que ninguna otra persona ha pensado poner en cuestión, y de eso modo desafiar los preconceptos y prejuicios que casi todos tenemos aunque no somos conscientes de ellos.

Como dijo Hanna Arendt, un arte tal de pensar y poner en cuestión debe ser practicado una y otra vez porque no reconoce finalidad. Tal puesta en cuestión siempre despierta sospecha y aun hostilidad. Porque en tanto resulta exitoso debe arrojar un manto de duda sobre los propios vocabularios finales, las convicciones en las que nos apoyamos para vivir. Al mismo tiem-

po, por supuesto, abre nuevas perspectivas, nuevas libertades para la mente. No somos completamente humanos cuando suspendemos el arte de preguntar o poner en cuestión.

Una de las mejores definiciones de la filosofía me la dio uno de mis primeros maestros, Paul Weiss, cuando dijo que la filosofía hace las preguntas de un chico o chica inocente pero que no se satisface con las respuestas de sus padres. Estaba dando expresión a una idea expresada hace mucho por los antiguos griegos cuando declararon que el cuestionamiento filosófico es una respuesta a la experiencia del asombro.

Durante muchos años, yo terminaría mis cursos de filosofía con una conferencia sobre porqué la filosofía es la disciplina más práctica que uno podría estudiar. Por supuesto que no lo es porque pueda dar a los estudiantes las herramientas o técnicas para encontrar mejores trabajos o más bienes materiales o para resolver las dificultades de la vida. Es práctica porque el significado original de esta palabra en Grecia -*práxis*- está referido a las actividades comprendidas en la "práctica" de vivir una buena vida.

La filosofía lucha para mantener vivo el preguntar/poner en cuestión/pensar que nos obliga a reflexionar en lo que hacemos y cómo vivimos. En este sentido, la filosofía marca una diferencia. Hoy en día, cuando hay tanta ambigüedad, confusión, ansiedad y falta de certeza sobre lo que podemos hacer y cómo vivir, la tarea filosófica de preguntar, poner en cuestión y pensar importa más que nunca.

Capítulo 6

La filosofía en la escuela

La enseñanza de la filosofía no se puede restringir a una cuestión didáctica, como podría ocurrir con la enseñanza de alguna ciencia. La razón principal es que la filosofía no está constituida por un conjunto de conocimientos sistemáticos y el saber filosófico no se imparte como se transmite un conocimiento técnico.

Fronzizi, R., "La enseñanza de la filosofía en América Latina", *Ensayos filosóficos*

a. Lo propio de la filosofía

¿Cuál es, entonces, la distinción específica de la filosofía en las escuelas? ¿Qué lugar asignarle a sus *por qué*, sus *cómo*, sus *para qué*?

Cuando una práctica pedagógica sigue el camino del análisis de las fundamentaciones, de la búsqueda y explicitación de supuestos, del descubrimiento de diversos marcos de relaciones en ciertas temáticas y situaciones, de la puesta en cuestión de valores subyacentes, a partir de la criticidad y la creatividad, la calificamos de filosófica.

Hay quienes piensan que el lugar de la filosofía en la escuela estaría colmado por una "filosofía de..." o una filosofía adjetiva de las disciplinas específicas. En ese sentido, podrían enseñarse las ciencias sociales, las ciencias naturales, la lengua, desde una perspectiva filosófica. Si en una clase de una disciplina cualquiera, por ejemplo, nos preguntáramos de cierta forma acerca de los supuestos, métodos y fundamentos de esa disciplina estaríamos haciendo filosofía de la misma. Ahora bien, si cada disciplina fuera tratada filosóficamente, ¿se agotaría allí el campo de lo propiamente filosófico o quedaría aún espacio para la filosofía en la escuela? Más allá de esta filosofía aplicada a cada una de las disciplinas, consideramos que hay algo propiamente filosófico por desarrollar en las escuelas.

En primer lugar, lo propio de la filosofía está dado por el otorgar a los estudiantes una serie de elementos teóricos y metodológicos, una apertura al pensamiento crítico y creativo, que les permita poner en práctica, entre otras cosas, una "filosofía de..." cada una de las otras disciplinas del *currículum* escolar, como se sugería más arriba. En efecto, las otras disciplinas pueden constituir ámbitos de aplicación de esta capacidad cuestionadora que la filosofía moviliza. Pero es propio de la filosofía en la escuela otorgar, desarrollar y problematizar ese conjunto de disposiciones y métodos que las otras disciplinas, y ella misma, ponen en juego. Resulta preciso disponer de un espacio específico donde estos elementos se enseñen y también sean sometidos al mismo proceder filosófico, esto es, se indaguen sus propios supuestos y fundamentos, se los revise críticamente y se los someta permanentemente al examen de alternativas. En la escuela, sólo la filosofía puede otorgar ese espacio específico.

Ahora bien, en segundo lugar, la filosofía tiene un ámbito propio que le viene dado por un campo problemático que no comparte con ninguna disciplina escolar. Tomemos por caso el cuestionamiento que se realiza a la experiencia cotidiana; surgen allí una serie de problemas o temáticas que ningún otro saber trata y que son *específicamente* filosóficos. En este sentido, la filosofía constituye una disciplina más con sus propias subdisciplinas. En su devenir histórico la filosofía ha sufrido recortes básicamente desde la ciencia a su campo problemático. Actualmente, el campo de las temáticas eminentemente filosóficas se concentran en la *ética*, en tanto el pensar crítico y creativo abordan el carácter normativo de la experiencia humana, la

gnoseología, cuando lo hace con el conocimiento de esa experiencia y la *metafísica*, cuando problematiza la temática general del ser.

Finalmente, la filosofía tiene la especificidad que le confiere su incisiva sospecha sobre las certezas. Hemos visto cómo su natural carácter cuestionador se vuelve obstáculo contra la aprehensión acabada de sí misma y la vuelve incapaz de definirse, inasible. En efecto, la filosofía, a diferencia de las artes o la ciencia, se resiste, como ya señalamos, a la certeza que conlleva una definición. Así, conserva ese aspecto de disconformidad, cuestionamiento y crítica que la marca hacia afuera y hacia adentro.

La elección que enfrentan quienes quieren educar a los estudiantes para que sean autónomos no es entre brindarles una educación social y política y entre no brindárselas; es entre darles un tipo u otro de educación social y política. Los intentos por abstenerse constituyen, en verdad, una educación en la aceptación acrítica del status quo. Un conservadurismo irreflexivo es el curriculum oculto, si se quiere, de una educación para la autonomía que trata de ser apolítica. Es el curriculum oculto que debe acabarse. Por un lado, porque el status quo de nuestra sociedad es injusto y no debe ser aceptado; por otro lado, porque ningún status quo, ni siquiera uno completamente deseable, debería ser aceptado acríticamente.

(Martin, J. R., "¿Cómo debería ser la filosofía social para jóvenes?" (1977), en Lipman, M. - Sharp, A. M., *Growing up with Children*, Dubuque: Kendall/Hunt, 1994, p. 174-194, trad. cast. propia)

La filosofía nace, se apoya y se desarrolla en el convencimiento de que siempre estará alerta frente a un determinado orden o estado de cosas, a través de su cuestionamiento, su revisión, su análisis crítico. Este convencimiento se profundiza cuando dirigimos una mirada intencionada al mundo. Se vive una situación límite, se potencian las dudas, se alimenta el asombro pero, sobre todo, nuestra percepción de lo que nos rodea genera una extraña insatisfacción, una insistente molestia. En ese punto, en donde la insatisfacción ante el espectáculo del mundo se convierte en aguda molestia, encuentran su lugar de reunión el origen y sentido de filosofar aquí y en estos tiempos.

La filosofía es esencialmente criticismo, teniendo su carácter distintivo entre los diferentes tipos de criticismo en su generalidad; como un criticismo de criticismo. (...) el criticismo no es cuestión de tratamientos formales, artículos publicados, o tomar cuestiones importantes para considerarlas de una manera seria. Se da siempre que se dedica un momento a tratar de ver qué tipo de valor está presente; siempre que en lugar de aceptar un valor dado amablemente, siendo encantados por él, proyectamos al menos una sombra de duda sobre su valor...

(Dewey, J., "The critical function of philosophy" ["La función crítica de la filosofía"], en *Experience and Nature*, Chicago: Open Court, 1927, p. 398, trad. cast. propia)

Lectura

Texto 30

Eco, U., "Acaso la filosofía nos enseñará cómo usar la información", trad. cast., *La Nación*, Buenos Aires, 1994.

Es muy raro que en los Estados Unidos (excepto que no se trate de un seminario en una institución extremadamente especializada) alguien aborde el problema de la televisión. Ningún periodista preguntará nunca qué piensa uno de la televisión en la vida contemporánea, ningún diario dedicaría reflexiones sobre el tema. La televisión es un electrodoméstico, como la heladera, y con respecto a la heladera los norteamericanos sólo piensan que debe estar llena de muchas cosas, después separan entre personas normales que la abren por la mañana para cocinarse huevos y panceta, y personas anormales que la abren noche y día, alcanzando esas dimensiones y formas a lo Botero, que se ven sólo en este continente.

A la par, siempre en Estados Unidos, la informática ha alcanzado un radio de difusión y perfección increíbles; ya pocos envían cartas sino que utilizan el correo electrónico, y sin embargo es raro que en el transcurso de un debate alguien pregunte qué pensamos de esta difusión de la información. La información existe y punto.

En América latina, en cambio, donde la televisión y la información son evidentemente difundidas, pero -diría- en dimensiones más cercanas a la europea que a la norteamericana, viven obsesionados por el problema de la comunicación. Si alguien pasa por allí no recibe otra pregunta. Cursos de ciencias de la comunicación los hay incluso en las universidades científicas. Y finalmente son los latinoamericanos quienes inventaron el término "comunicador", que nunca se entiende si se trata de alguien que comunica (para el caso, repito siempre, en el mundo hay cinco billones de comunicadores), de alguien que estudia la comunicación o de alguien que comunica mejor que los otros, como Madonna o el Papa.

No sé si esta obsesión es efecto de la inevitable dependencia que estos países sienten en confrontación con los modelos comunicadores norteamericanos, o si los pueblos se vuelven sensibles a la comunicación como se vuelven sensibles al fútbol (en tal caso se debería decir que la práctica intensa de la comunicación de masa se acompaña al desinterés teórico hacia ella sólo en el área del béisbol).

El tener una obsesión no impide plantearse problemas por otra parte muy justos. Por ejemplo: en América latina nos preguntan constantemente (lo hacen en las entrevistas, en los debates, en los seminarios, al final de una lección académica aun cuando el tema sea la acupuntura china) cómo haremos para seleccionar una información que ya resulta excesiva. Se regocijan cuando respondemos con un ejemplo como éste: que antes un hombre que debía hacer una investigación iba a la biblioteca, hallaba diez títulos sobre el tema y los leía; hoy oprime el botón de su computadora, recibe una bibliografía de diez mil títulos y renuncia (o bien, si es inteligente, la rechaza y vuelve a la biblioteca).

Días pasados me encontré con otro ejemplo que creo puede interesar a mis lectores. En los aeropuertos acostumbro comprar revistas sobre computación, porque son ricas en noticias y cómodas para hojear en un avión. En el número de julio de *PC World* (con firma de Dan Miller) encontré ochenta, digo ochenta, consejos para tirar una gran cantidad de cosas que vuestro programa Window 3.1 sabe hacer, pero que a la mayoría de los usuarios no servirán nunca y que ocupan un espacio de memoria inmenso, retardando la ejecución de otros programas.

Algunas de las instrucciones son fáciles de ejecutar, otras requieren atención y mucho trabajo y se arriesga con crear líos irremediables; pero es cierto que finalmente, aun cuando se elija una veintena de estos consejos, el programa se vuelve más ágil. Probé y descubrí no sólo que Windows es ca-

paz de hacer cosas que yo desconocía y de las cuales poco me importa, sino que, generosamente, carga en vuestra memoria una infinidad de instrucciones que existen también en DOS, y que se puede decidir con tener sólo las contenidas en el directorio elegido por vuestro Autoexec.bat (hablo para los expertos).

La historia nos parece alegóricamente incisiva. Ustedes gastan dinero para comprar un programa rico en informaciones, luego gastan más dinero para comprar una revista que les enseña cómo desembarazarse de ellas (y todavía más dinero en término de lucro cesante para lograr desembarazarse de ellas de manera apropiada).

Es bueno tener tanta información a disposición, pero luego hay que aprender a seleccionarla, a no dejarse arrollar por ella. Antes hay que aprender a usar la información y luego utilizarla con moderación. Se trata seguramente de uno de los problemas educativos para el siglo que viene. El arte de la destrucción se convertirá en una de las garras de la filosofía teórica y moral.

Texto 31

Crawley, F. P., "Putting Philosophy on Trial", ["Haciéndole juicio a la filosofía"], en *Teaching Philosophy*, Vol. 14, No. 3 (Sept. 1991), p. 277-282, trad. cast. propia.

En su primera alocución en la *Apología*, Sócrates pide a su audiencia que sea especialmente generosa y abierta en relación con lo que él va a decir; porque, aunque espera hablar de acuerdo con la verdad y la virtud, el tema y el estilo de su discurso parecerán extraños y sin gracia para la mayoría de los oyentes. Hoy en día, similares justificaciones suelen hacerse durante el primer encuentro de un curso de Filosofía. Y si bien es verdad que el profesor que tiene a su cargo ese curso no corre el peligro de muerte que Sócrates padecía en su juicio, sin embargo comparte con él una necesidad parecida de superar una barrera de resistencias y prejuicios cuando presenta la filosofía a una audiencia general. En este trabajo quiero examinar brevemente el modo en el que Sócrates emprende su defensa; me interesa sugerir esa estrategia como un ejemplo de lo que podemos hacer para comprometer a nuestros estudiantes de filosofía. Se trata de hacerle un juicio a la filosofía,

forzándola a dialogar con aquéllos que todavía no están de acuerdo ni con sus métodos ni con su modo de ser.

[...]

En su propio juicio, a Sócrates se lo acusaba de impiedad y corrupción. Sin embargo, Sócrates no está simplemente interesado en responder por estos cargos, tal como los presentan los fiscales. Sócrates está interesado en la verdad, en la verdad toda, y esto requiere algo más. Sócrates comienza afirmando que las acusaciones se basan en un prejuicio muy arraigado, que él presenta de la siguiente manera: "...hay un cierto Sócrates, hombre sabio, preocupado por las cosas del cielo así como dado a investigar cuanto [hay] bajo tierra, y convirtiendo el argumento más débil en el más fuerte." (18b-c, trad. C. Eggers Lan). Sócrates argumenta que las acusaciones legales que le hacen Anito y sus seguidores están originadas en un prejuicio público que ha perseguido a la filosofía desde sus comienzos. Volviendo desafiadamente la espalda a las costumbres legales y procesales, Sócrates dirige la fuerza de su defensa en contra de este prejuicio, con el propósito de hacer algo en favor de la filosofía y también de su público.

Sócrates era consciente de la desconfianza que su audiencia tendría por un tipo de discurso que está dirigido abiertamente hacia la verdad y la virtud y a la vez aparenta ser desconsiderado con la retórica y las amenidades del público. Su discurso muestra una perspicaz conciencia de la posición delicada en que se encuentra: por una parte, no desea abandonar las demandas de la filosofía para agradar a su audiencia; por la otra, se siente compelido a educar a su audiencia en la naturaleza de la filosofía. Con todo, Sócrates sabe que si va a educar a su audiencia tiene que agradarle; su lección tiene que ser no sólo sesudamente convincente para sus amigos que ya están de acuerdo con el modo del discurso filosófico sino satisfactoria también para aquellos que cobijan una duda tenaz. La solución de Sócrates es convertir un juicio de cargos civiles específicos contra él en un juicio contra la filosofía. Su defensa ante la corte es fundamentalmente una búsqueda de la verdad sobre lo que él considera que la filosofía debe ser: un examen crítico de uno mismo acompañado de una continua investigación y cuestionamiento de la excelencia en las esferas privada y pública de la vida. Sócrates arrastra a la filosofía -casi contra su voluntad, estamos tentados de pensar- al rincón de los acusados y la fuerza a hablar un lenguaje familiar al público, exigiéndole que dé respuesta a una audiencia insistentemente escéptica y desafiante.

Aunque nuestras aulas están bastante alejadas del agitado e inseguro ambiente político que caracterizó el juicio de Sócrates, sin embargo el profe-

sor de filosofía continúa enfrentando la misma tarea difícil de querer educar a una audiencia imprevisible y con muchas barreras frente a la filosofía. Aun en las sociedades contemporáneas, donde la razón y la ciencia han alcanzado una posición claramente dominante, siguen en pie los cargos de corrupción e impiedad contra la filosofía. La mayoría de los estudiantes de hoy en día se inclinan por una profesión; les interesa, sobre todo, lo que es aplicable a un mundo computarizado y mercantilizado. En verdad, la mayoría de los estudiantes muestran una genuina preocupación por la verdad, el conocimiento e inclusive la virtud. Sin embargo, en una edad dominada por las ideas de velocidad y progreso, hay poco espacio para la reflexión crítica. El desafío de una contienda y la perspectiva de algo por desentrañar los engancha en la búsqueda de la verdad sobre la filosofía. Al fin de cuentas ellos saben que pueden decidir ellos mismos el destino de la filosofía. Y lo que es tal vez más importante, la investigación sobre la filosofía los impulsará a reflexionar simultáneamente en sus propios valores y proyectos.

Poner a la filosofía en el banquillo de los acusados tiene la ventaja de abrir un diálogo entre la clase y la filosofía. Esto brinda a los estudiantes la posibilidad de examinar críticamente a la filosofía. No sólo es una oportunidad de responder al estudiante hostil que va al choque desde la primera reunión y a menudo embate irreflexivamente contra el enemigo; es también un medio de involucrar e interesar al estudiante tímido y reservado que de otra forma adoptaría una constante actitud de "esperar y ver qué pasa". E incluso para aquellos estudiantes, aunque sean pocos e infrecuentes, que están ansiosos y expectantes, a veces demasiado, por abrazar esta elevada y erudita disciplina, someter a una prueba a la filosofía es una manera efectiva de mostrar su alcance y rigor. Más aún, el juicio es también una advertencia: la disciplina requiere no sólo una mente fuerte y crítica, sino también un carácter firme y perseverante.

Escenificando un juicio, no sólo forzamos a la filosofía a hablar un lenguaje más familiar al oído del público, sino que también insistimos en que responda a todas esas preguntas difíciles y amenazantes: ¿Quién sos?, ¿De dónde venís?, ¿A qué te dedicás?, ¿Por qué estás acá? Ciertamente, estas preguntas meten miedo, en especial a alguien que ya está bajo sospecha. Son preguntas que rememoran la pregunta retórica que Sócrates hizo y respondió en su juicio:

"Pero Sócrates, ¿cuál es tu ocupación? ¿Cómo se han originado estas ideas falsas acerca de ti? Pues, sin duda, si no te hubieras ocupado en algo más llamativo que lo que hacen los demás, no se habría generado tal fama ni

se dirían tales cosas si no obrasen de manera distinta que la mayoría. Dinos, pues, de qué se trata, para que no opinemos de ti con ligereza." (*Apología* 20c-d, s IV a.C., trad. C. Eggers Lan)

Una respuesta satisfactoria a esta pregunta requiere que Sócrates conteste el origen y la naturaleza de su filosofía. [...] Entre estudiantes que algunas veces se muestran esquivos, otras veces cuestionadores y algunas otras desafiantes, la filosofía se encuentra en una situación en la que debe responder no simplemente para defender alguna de sus tesis o ideas, sino para defenderse a sí misma, a su *raison d'être*. Para ello debe adoptar una forma que sea concreta y a la vez pedestre, aunque sin abandonar las exigencias y rigores que la caracterizan substancialmente.

La *Apología* sugiere una aproximación que puede seguirse desde diversas posiciones. No nos restringe a un conjunto de materiales específico ni requiere que adoptemos uno u otro punto de vista sobre la filosofía. Sea que elijamos trabajar con textos de primera mano de la tradición filosófica, sea que elijamos enseñar el curso seleccionando problemas y discusiones filosóficas contemporáneas, sea que nos propongamos seguir un manual o libro de texto, poner en acto este juicio a la filosofía puede ofrecernos como guía una estructura muy conveniente. El texto de la *Apología* no tiene que ser obligatoriamente enseñado o referido en clase. Los profesores son libres de seguir su propio comprensión de la disciplina, así como de usar los materiales y métodos que ilustren satisfactoriamente esa comprensión. En cada caso, sin embargo, el marco de un juicio va a generar una discusión que permitirá a la filosofía revelar sus características fundamentales, a la vez que responderá satisfactoriamente a la necesidad de los estudiantes de elaborar una investigación y un cuestionamiento que surjan de su propia y única situación.

En mis clases, apenas comienza el juicio hago que los estudiantes tomen la iniciativa. Después de presentarme a mí mismo y a la materia, le pregunto a los estudiantes qué es la filosofía para cada uno. De este modo, los estudiantes tienen la posibilidad de poner sobre la mesa su comprensión tácita de lo que van a estudiar antes de que yo o la filosofía presentemos nuestras respectivas posiciones. Algunas de las respuestas más usuales son: "La filosofía es hacer preguntas que en verdad no tienen respuesta." "Una filosofía es las creencias de una persona." "Un filósofo es una persona sabia que puede explicar un montón de cosas importantes." "Filosofar es criticar todo sin ser capaz de ofrecer algo mejor." "Un filósofo es alguien que ataca lo que la gente cree y trata de hacerlos dudar sobre su verdad."

Nos pasamos la primera clase discutiendo sus ideas sobre la filosofía, tratando de clarificar y definir sus pensamientos sobre el tema. Estas ideas se vuelven nuestro punto de partida sobre el que vamos a estudiar una selección de textos de autores clásicos y contemporáneos. En lugar de empezar por la concepción de Platón sobre la filosofía, o la de Descartes, o la de Wittgenstein, o la mía, los estudiantes empiezan por hacer explícita su concepción implícita. Eso les permitirá aproximarse al estudio de la filosofía desde una comprensión bien definida de sus propias posiciones.

No pasa mucho tiempo hasta que los estudiantes se encuentran profundamente involucrados en la actividad de formular preguntas y desarrollar una investigación y un cuestionamiento acerca de lo que les resulta importante. Están forzados a reconocer argumentos, tanto al leer como al discutir, y luego a probar y evaluar esos argumentos. Surge entonces una necesidad de distinguir los distintos tipos de pruebas y de formular argumentos basados en sólidos principios del razonamiento. A través de las clases continuamente vuelvo a su comprensión inicial del tema, y desafío a los estudiantes y a la filosofía a que se respondan entre sí. El diálogo que se abre con la filosofía estimula a los estudiantes a redefinir sus posiciones, y les muestra el valor de encontrar diversas maneras de dar lugar a puntos de vista diferentes propuestos por sus compañeros. De este modo, el estudiante no sólo aprende el contenido del curso sino que progresivamente desarrolla habilidades de pensamiento crítico y creativo.

Como profesores, nos puede preocupar que la puesta en práctica de esta propuesta nos lleve a correr un riesgo demasiado grande. Hacerle un juicio a la filosofía requiere que abandonemos una parte del control sobre el curso y sobre sus eventuales resultados. Esto quiere decir que nosotros también debemos dejarnos llevar por el diálogo que va surgiendo de las preguntas y respuestas que la clase y la filosofía se hacen entre sí. Nuestro papel debe ser el de conducir a los estudiantes y a la filosofía a un lugar donde pueda desenvolverse una discusión significativa y con sentido, que pueda producir, eventualmente, buenos resultados. El éxito del curso dependerá en gran medida de nuestra disposición y habilidad para guiar la discusión hacia un área en la que los intereses tanto de los estudiantes como de la filosofía estén en peligro. Allí podrán aprender uno del otro y sacar mutuo provecho de su encuentro. El riesgo que los estudiantes tomaron primero al entrar al aula necesita ser complementado por un riesgo equitativo de nuestra parte y de la filosofía. Es demasiado cómodo estar bien dispuesto y complaciente en compañía de quienes están del lado de la filosofía. También necesitamos el

estímulo de quienes han echado su suerte en contra de aquello que aprendimos a respetar y valorar.

Después de haber sido guiados durante un curso entero en el que se les introduce la filosofía someténdola a un juicio, estudiantes que partieron de la necesidad, curiosidad o presunción de "probar" a la filosofía tal vez lleguen a descubrir algo semejante a lo que el público ateniense encontró en el juicio a Sócrates: al final, aquellos que habían pensado probar a la filosofía fueron ellos mismos probados por la filosofía; y la filosofía, aunque nunca le hayan levantado el brazo, habrá sido capaz de contribuir a la educación de su audiencia. Así como Sócrates utilizó su juicio como una oportunidad para examinar los valores e integridad de los atenienses, podemos usar nuestro curso de filosofía no sólo para enseñar doctrinas y teorías sino como un arte del examen crítico donde los asertos estén basados en una mirada profunda tanto hacia el examinador como hacia el tema de la investigación.

Al final del curso los estudiantes van a ser capaces de dictar su veredicto sobre la filosofía. Algunos, tal vez la mayoría, elijan condenarla a muerte. Aun así, como dijo Sócrates a quienes lo condenaron a muerte, esta no es una sentencia que pueda ser cumplida de un modo concluyente (39c-d). A lo sumo, uno puede abandonar la filosofía aunque ella va a volver a surgir y aparecércenos de vez en cuando. Del otro lado, estarán quienes se decidan a favor de la filosofía. Tampoco estos estudiantes llegarán a una resolución final o definitiva de su investigación; porque lo único que puede prometer una sentencia en favor de la filosofía es algún otro juicio futuro. En este caso, tendrán que volver a su punto de partida y preguntarle una vez más a la filosofía: ¿Quién sos? ¿De qué te ocupás? Sólo entonces, cuando estén otra vez en el mismo comienzo, estos estudiantes tendrán consigo algo más: tendrán la prueba (la comprensión) que han obtenido en el primer juicio. De este modo, sus futuras investigaciones y cuestionamientos serán más incisivos y les van a permitir una penetración más profunda en el campo de la filosofía.

El método de escenificar un juicio a la filosofía nos involucra a todos nosotros -filosofía, profesor y estudiantes- en una investigación y un cuestionamiento reflexivos acerca de la verdad y la virtud.

b. La enseñanza de la filosofía

El aula de filosofía debería constituirse, por excelencia, en un espacio abierto al pensamiento que involucre a docentes y estudiantes. Es muy probable que esto, en líneas generales, sea compartido por todos los profesores de filosofía. Los problemas comienzan a surgir cuando nos planteamos cómo conseguirlo y aquí la cuestión se instala nuevamente en nuestro punto de partida. Como señalamos, el cómo enseñar no puede deslindarse de qué enseñar o de para qué hacerlo. A lo largo del libro hemos propuesto una serie de reflexiones, acompañadas por lecturas de filósofos fundamentalmente contemporáneos y una serie de actividades relacionadas con ellas, con el objeto de poder repensar aquellas inquietudes iniciales *desde lo filosófico* y no meramente desde lo didáctico. La elección de este camino supuso algunos riesgos que es preciso asumir. En ningún momento, a lo largo de este trabajo, aparecieron instrucciones específicas de cómo dar una clase o qué temas deberían seleccionarse. Tampoco circunscribimos los para qué puntuales a un objetivo único o delimitado exclusivamente. Esto pudo haber motivado alguna desazón en quienes esperaban, tal vez legítimamente, una información detallada al respecto. Como contrapartida esperamos haber movilizado, aunque más no sea parcialmente, algunas de aquellas motivaciones que nos pusieron en el sendero de la filosofía y frente a la posibilidad de enseñarla.

Como cierre de este capítulo, y del libro, queremos proponer algunas ideas sobre lo que ocurre o podría ocurrir en el aula de filosofía, en relación con nuestra función docente y el desempeño de nuestros estudiantes, teniendo presentes gran parte de las cuestiones tratadas.

“¿Que significa enseñar filosofía?”, “¿es posible enseñar a filosofar?": estas preguntas sintetizan gran parte de los problemas que enfrentamos los profesores de filosofía. ¿Se trata de “informar” a los alumnos sobre contenidos filosóficos clásicos o de entrenarlos en algunas técnicas que promuevan el “buen pensar”? ¿Habría que enseñar (o presentar) ciertas temáticas de la tradición filosófica con el objetivo de lograr la *comprensión* de las mismas, por parte de los alumnos, o más bien se debería lograr que *pensaran* algunas cuestiones

por su cuenta, de acuerdo con ciertos criterios? Por cierto, lo que va a caracterizar una práctica teórica específica, como la filosófica, es la *manera* de abordar ciertas cuestiones. Poner el acento en alguno de los dos aspectos referidos es lo que suele diferenciar las diversas modalidades de encarar la didáctica filosófica (con sus respectivos reduccionismos: restricción de la filosofía a su cariz lógico formal, o propensión a abundar en información sobre filósofos y sistemas). Una posibilidad de superar la eventual contraposición de estas dos instancias es hacer hincapié en la *actitud* filosófica (crítico-transformadora) del profesor de filosofía, tal como sugerimos en el primer capítulo. En efecto, quien tenga presente esta disposición será capaz de regular la utilización de temáticas y autores, a partir de su tratamiento riguroso, sin necesidad de privilegiar unilateralmente alguno de los dos aspectos. Complementariamente, puede -¿o debe?- hacerse presente en profesores y estudiantes aquel *amor* al conocimiento y a la producción del pensamiento que está instalado en la propia etimología de la palabra ‘filo-sofía’ y que se va configurando en el diálogo en el aula. Este amor es lo que permitirá sobrellevar las heridas abiertas por la crítica.

¿Qué pretendemos que nuestros alumnos realicen o adquieran, en su paso por el aula de filosofía? Deseamos, seguramente, que sean capaces de *pensar* algunas cuestiones. Pero este pensar algunas temáticas puede ser un mero pensar ingenuo o vulgar, sin mayores pretensiones analíticas. Queremos, entonces, que puedan desarrollar y ejercer un *pensar crítico*, es decir lograr un acercamiento fundamentado, metódico y problematizador sobre ciertos temas. Pero el pensamiento crítico no deberá estar dirigido a cualquier campo de problemas -cada disciplina científica, por su parte, recorta un sector del saber-: circunscribirlo a los planteos tradicionales de la filosofía podría abrir el camino para que nuestros alumnos puedan pensar *filosóficamente*. Ahora bien, sólo cuando el pensamiento filosófico se implementa en forma radical y creativa podemos decir, en un sentido estricto, que se *filosofa*. Radicalizar la crítica filosófica -de acuerdo con el sentido desplegado en este trabajo-, pensar nuevas conceptualizaciones (o relaciones entre conceptos), innovar en el encuentro con los temas u ofrecer planteos alternativos, pueden contribuir a definir el *filosofar*. De acuerdo con lo que señalamos, la actividad en el aula puede moverse entre el pensar ingenuo o vulgar, el

FILOSOFAR

pensar crítico -sobre cuestiones generales o no específicamente filosóficas-, el pensar filosófico y el filosofar.

Crear las condiciones para que los alumnos puedan filosofar debería ser una suerte de idea regulativa de nuestra actividad docente. Que los alumnos filosofen no es, obviamente, algo que podamos garantizar, ya que aquello involucra, además de condiciones propicias para el pensamiento en el aula, la actitud radical y la creatividad de un otro (de un "filósofo en ciernes") de una manera personal. Reconocer la pertinencia de una novedad introducida por otro -y con más razón cuando ese otro es un "alumno"- suele ser problemático, porque supone, de alguna manera, tener que aceptar algo que puede ser disonante con la opinión académica del profesor. En este sentido siempre el profesor dispondrá de argumentos para encauzar los intentos mínimamente innovadores de quien "no tiene la experiencia ni la madurez filosófica necesaria". Se presenta, entonces, una situación aparentemente aporética: por un lado, se desearía promover que los estudiantes filosofen, es decir, que sean críticos radicales y creativos; por otro lado, cualquier intento de originalidad suele ser, en el mejor de los casos, diplomáticamente rechazado por ingenuo o impropio, al tener el estudiante escasos o nulos conocimientos filosóficos. Esta doble situación supone tener que adoptar una decisión: o asumimos los riesgos y las dificultades que implica la producción de un joven proto-filósofo promoviendo su filosofar o abandonamos esta línea y nos conformamos con un más humilde inducir a pensar filosóficamente, con la seguridad de poder controlar, bastante ajustadamente, la actividad de los estudiantes. Puede ser una tarea más o menos sencilla reconocer ambigüedades, errores formales de argumentación, falacias, o registrar los conocimientos que sobre algunos filósofos o doctrinas filosóficas tienen los estudiantes. Estas instancias son -sobre todo, porque exponen menos al profesor- más encuadrables y cómodas de enfrentar que la imaginación de un joven. Sin embargo, nosotros creemos que el esfuerzo por promover la iniciación en el filosofar vale la pena. Sólo se trata de dar un paso más allá del pensar filosófico. En esta tarea nos vemos comprometidos los docentes de una forma más personal, porque en ella nos situamos no sólo como profesores sino también como personas capaces de filosofar.

Queda, entonces, un último interrogante: para enseñar filosofía ¿debe el profesor ser un filósofo? Esta cuestión nos remite también

al primer capítulo, donde afirmábamos la necesidad de disolver la oposición: profesor (el que enseña lo que otros piensan -los filósofos) / filósofo o investigador (el que piensa y produce nuevos conocimientos). Muy difícilmente un "técnico de la enseñanza" logre aprovechar (o inducir) el asombro, la angustia o el descontento que pueden originar un vuelco hacia la actitud filosófica. Para lograr esto se debe haber recorrido, en alguna medida, caminos propios y se tiene que haber acompañado a la filosofía desde la inquietud y la actitud personal. El profesor que filosofa tiene la posibilidad de acceder a un diálogo abierto con sus estudiantes tal que, de distintas maneras, favorezca y potencie el enriquecimiento filosófico mutuo. Esta posibilidad de actualizar cotidianamente las motivaciones y las expectativas que nos llevaron a la filosofía es una puerta abierta para que siga valiendo la pena recorrer las aulas de filosofía.

Lecturas

Texto 32

Salmerón, F., "La filosofía, la educación y la crítica", en *Enseñanza y filosofía*, México: El Colegio Nacional-FCE, 1992, p. 109-127.

La filosofía ha gozado -al menos desde los tiempos de Sócrates- de un prestigio no siempre discutido, como elemento indispensable en la formación educativa, justo por su contribución para despertar en el educando una conciencia crítica. Sin intentar la respuesta de todas las cuestiones que puede hacer surgir el mero registro de este dato histórico, voy a tratar de aclarar ciertos puntos con ellas relacionados. ¿En qué puede consistir la tarea crítica de la filosofía? ¿En qué medida el aprendizaje de la filosofía puede contribuir a la formación del hombre con inteligencia crítica? ¿Cómo puede ser enseñada la actividad filosófica, entendida como tarea crítica?

[...]

La manera de ejercer la actividad crítica forma parte, igual que sucede con la información, de nuestra herencia cultural. Pero no se aprende del mismo modo. Alcanzar el desarrollo de lo que llamamos inteligencia crítica

puede estar relacionado parcialmente con el dominio de una cierta cantidad de información -pero a partir de ese nivel, el aumento de la información no nos acerca a la capacidad para ejecutar la tarea crítica. Es verdad que el desarrollo de la inteligencia crítica no se puede lograr ejercitándose en el vacío, sino que está inseparablemente ligado al manejo de cierta información. Nadie se adiestra en el uso de un instrumento si no tienen ocasión de emplear de manera efectiva el instrumento mismo: aprender el contenido de un libro sobre campamentos sin salir de la ciudad, no nos hace mejores excursionistas; como saber de memoria un texto de lógica es insuficiente por sí mismo para mejorar nuestra capacidad crítica. Este reconocimiento, sin embargo, contribuye a subrayar la diferencia de los procedimientos de enseñar.

Habría que señalar un elemento nuevo por encima de la transmisión de información. Los educadores han ensayado diferentes respuestas, comenzando por la idea de que se trata de inculcar y desarrollar ciertas habilidades, de entrenar al educando en el dominio de los recursos del pensamiento crítico, recursos aptos para enfrentar cierto tipo de situaciones problemáticas. [...]

Es insuficiente la mera transmisión de información sobre reglas y procedimientos lógicos, no basta tampoco su ejercicio habitual, es indispensable que el entrenamiento sea bastante para convertirse en una verdadera habilidad, es decir en un dominio tal de los recursos que sea capaz de enfrentar problemas nuevos. En este contexto puede decirse que la crítica filosófica, aunque relacionada con el dominio de una determinada cantidad de información, es ciertamente una habilidad.

Este parece ser el punto decisivo acerca de la cuestión de la enseñanza de la filosofía. Saber hacer filosofía parece consistir en haber desarrollado una capacidad que, puesta en relación con la información relevante, permite enfrentar determinada clase de problemas. Dicho de otra manera: la enseñanza de la filosofía parece consistir en la transmisión de cierta información y, sobre todo, en hacer que el educando -mediante entrenamiento adecuado en los métodos filosóficos- adquiera la habilidad suficiente para enfrentar problemas nuevos de una cierta clase. Aquel que desarrolle sus capacidades hasta tal punto habrá alcanzado, por lo menos en alguna medida, lo que llamamos el saber filosófico, es decir, el más alto nivel del pensamiento crítico.

He dicho en alguna medida. Y esta reserva tiene cierta importancia, porque el saber filosófico es algo más que el dominio de los recursos del pensamiento crítico, algo más que una habilidad acompañada de la información pertinente. En este punto vale la pena detenerse.

Lo que la inteligencia crítica filosófica -si acaso se quiere precisar más en esta dirección- tiene de habilidad, puede ser desarrollado por un entrenamiento adecuado como cualquier otra capacidad. Pero ya se dijo que hay algo más: se puede ser un diestro manejador de las técnicas del análisis lógico, un hábil descubridor de falacias y de razonamientos inconsistentes y, sin embargo, carecer de inteligencia crítica, no ser realmente un filósofo. Passmore ha recordado la observación de Platón de que las habilidades son capacidades para realizar conductas opuestas. Nosotros podríamos añadir el comentario de Aristóteles, que opone los conocimientos y las habilidades a la conducta propiamente habitual, entendida en un nivel todavía más alto: ya no como el dominio de la habilidad logrado por el experto, sino como una disposición íntegra de la persona. La habilidad o el conocimiento se dan en relación con determinados objetos o posibilidades, pero también con sus contrarios; en cambio, el verdadero hábito, en el sentido de Aristóteles, se manifiesta siempre en una sola dirección. De manera que al proponernos estudiar un hábito tenemos que atender a la conducta de quien lo posee. Para conocer la justicia, por ejemplo, tenemos que partir del análisis de la conducta de los hombres justos.

De modo parecido acontece con la filosofía como inteligencia crítica que, como todo hábito en el sentido aristotélico, sólo puede ejercitarse en una dirección -a diferencia de las meras habilidades. Un experto en las técnicas lógicas puede utilizar su habilidad para descubrir la verdad o para ocultarla mañosamente, como un abogado diestro puede usar su saber para servir a la justicia o para servir a su cliente. En cambio, de lo que llamamos la conciencia crítica como actividad filosófica no es posible decir que pueda ser mal empleada -aunque por otra parte, ni el exceso de escrúpulo, ni la más fina inteligencia sea garantía para librarnos de errores. Este contraste, que se descubre en el examen del uso de las palabras, permite mostrar la oposición que distingue a las habilidades de lo que llamamos la conciencia crítica. Podemos decir del hombre crítico que se equivoca -como del hombre con sentido moral que comete errores en su conducta-, pero no sería un correcto uso de los términos decir que alguien empleó su conciencia crítica para el error- o su sentido moral para hacer el mal.

La habilidad para ejecutar análisis críticos no se confunde con la conciencia crítica que es, como dice O'Connor, una forma de virtud: la virtud del dominio de sí mismo que se ejerce específicamente sobre la pasión que el hombre tiene por la certidumbre. Esta pasión, que no es pasión por la verdad

sino por la seguridad que da la creencia en la posesión de la verdad, es a menudo causa de que los hombres nos contentemos con la posesión de una mera apariencia. Contra semejante riesgo -causa a su vez de dificultades para el avance del conocimiento, para el progreso de la moralidad, para el cambio social-, el único recurso es la voluntad constante de cuestionar y de exigir pruebas que es la conciencia crítica.

Ahora bien, enseñar a alguien a ser crítico -a ser filósofo en el sentido dicho de la actividad crítica-, no puede consistir solamente en transmitirle información, inculcarle hábitos simples y ayudarlo a desarrollar sus habilidades hasta alcanzar el dominio del experto. Todo esto queda incluido, pero es indispensable además, por encima de cualquier regla de interpretación y de análisis, enseñarle muchas otras cosas que pueden describirse como virtudes intelectuales, por ejemplo: a tener curiosidad intelectual; a ser paciente ante las dificultades teóricas; a tener amor a la verdad y a reconocer el valor de la exactitud; a librarse del acoso de la vanidad y del afán de originalidad; a ser honesto ante la refutación; y hasta a ser sensible a la economía y a la severidad del estilo. Y más allá de todo esto, habrá que enseñarle todavía a ser crítico, esto es, a no prestar su asentimiento a ninguna opinión que se presente sin las evidencias apropiadas y a exigir esas evidencias. Aún más, a condicionar la intensidad o el grado de su adhesión a una tesis, a la cantidad y sobre todo al rigor de las pruebas pertinentes para corroborar cada enunciado. Condición o reserva que debe mantenerse abierta ante cualquier forma de corroboración, en el sentido de no tener nunca una prueba como absoluta e irrevocable, sino de permanecer siempre en disposición de revisar cualquier opinión, cada vez que aparezcan pruebas pertinentes.

[...]

Lo que se trata de destacar es que la conciencia crítica, en el sentido que ha de ser estimulada por la educación, no puede ser tratada con los procedimientos de la información o los adecuados para el desarrollo de habilidades. En esto coinciden Passmore y Oakeshott con una tradición que ha sostenido, desde la antigüedad clásica, que una enseñanza de este tipo debe apoyarse en un grado considerable en el ejemplo.

Aunque no existen precisamente reglas para el uso del ejemplo, parece claro que tratándose de la enseñanza de la inteligencia crítica, semejante uso no puede hacerse al margen de la transmisión de información y del ejercicio para el desarrollo de habilidades. Así como no pueden enseñarse por separado información y habilidad, tampoco puede usarse del ejemplo por separado de aquéllas. Al contrario, el uso del ejemplo no puede ser sino

indirecto y -al menos en apariencia- secundario con relación a la transmisión de la información. Cuando el maestro corrige los ejercicios del aprendiz de filósofo, ejerce la actividad crítica y al hacerlo da ejemplo, subrayando con gestos y expresiones laterales lo que considera de interés, pero su discurso directo es transmisión de información sobre historia, sobre reglas y técnicas. Y el aprendiz descubre en el ejemplo, más que un modelo a seguir, su propia disposición particular para exigir en otros casos, los requisitos que la crítica pide a cualquier ejercicio.

Esta última observación será bastante para tomar con reservas las tesis que postulan una educación crítica con detrimento de la información, como si se tratara de dos términos entre los cuales podemos optar. Y sobre todo, como si fuera posible estimular el talento crítico en ausencia de una amplia base de información.

[...]

Enseñar a alguien a ser crítico no consiste simplemente en guiarlo con el ejemplo y desarrollar sus capacidades hasta que pueda criticar sus propias realizaciones, en el sentido de exigirse a sí mismo los niveles más altos de perfección formal. Semejante manera de enjuiciamiento se da en cualquier experto de alta calificación profesional que domine la información sobre las normas que gobiernan su propio campo de trabajo. Pero la verdadera crítica, la que ha de lograrse en la enseñanza de la filosofía, parte de la posibilidad de que las mismas normas establecidas, las propias técnicas de investigación y de prueba puedan ser modificadas. En el momento en que se admitiera que un solo enunciado -relativo a reglas de procedimiento o relativo al fondo del asunto-, no puede ser revisado y cae fuera del alcance de la crítica racional, habría desaparecido la actividad crítica. Y a esto no escapa ninguna afirmación filosófica, ni siquiera la filosofía misma en su totalidad.

Por esto último cabe decir, que de todo aquello que la inteligencia humana ha inventado a lo largo de la historia, es la filosofía el ejemplo más alto de actividad crítica. Y tal característica no es ningún hallazgo contemporáneo, sino que tiene su primer ejemplo histórico en la ironía de Sócrates, aparece con el nombre cambiado en la burla de Pascal y en cada uno de los nuevos comienzos radicales que han intentado los grandes filósofos.

Todo lo cual tiene consecuencias para la enseñanza de la filosofía por lo menos en dos direcciones -que ya no voy a desarrollar porque en lo dicho antes hay elementos suficientes para medir su importancia. Se ha dicho que la crítica no puede ser enseñada por separado, sino al mismo tiempo que se

transmite la información y se desarrollan habilidades. Ahora se puede completar esta idea diciendo que la crítica puede ser enseñada a propósito de cualquier información, junto con cualquier materia o disciplina.

Y esto da lugar a otra afirmación, que en un contexto diferente podría parecer una pretensión exagerada de la soberbia de los filósofos. Si es verdad que la crítica filosófica sólo puede enseñarse a partir de cualquier otra materia y conjuntamente con ella, también es verdad que ninguna otra materia puede alcanzar los más altos niveles como educación si no desemboca en los planteamientos de la crítica filosófica. Es decir, si la organización de su información y la habilidad en el manejo de reglas no se conecta, en un cierto momento, con la discusión crítica de los conceptos fundamentales y el examen preciso de sus reglas y procedimientos. Dicho de otra manera: que toda educación culmina, para cualquier materia o disciplina, con la enseñanza de la filosofía como actividad crítica.

Texto 33

Lipman, M., ¿"Se necesita la filosofía en la educación básica?", en *Kasvatus. The Finish Journal of Education*, vol. 25, no. 3 (1994), p. 284-6, trad. cast. propia.

"La concepción de la filosofía que ofrece "Filosofía para Niños" posee estas características únicas:

1. *Textos en forma de novelas*. Los textos que trabajan los chicos que hacen Filosofía para Niños no son textos primarios derivados de los escritos de los filósofos más importantes de la tradición académica ni textos secundarios resúmenes o interpretaciones de esa tradición. En su lugar, los estudiantes leen novelas empapadas de ideas filosóficas que aparecen de un modo tan ambiguo e impreciso que reclama una discusión filosófica. Aun chicos poco estimulados intelectualmente encuentran estos reclamos irresistibles.

2. *Chicos ficticiales como modelos*. Filosofía para Niños no se propone inventar una versión narrativa de la historia de la filosofía: no es *La historia de la filosofía* análogamente a como existen *La historia del fuego* o *La historia de las estampillas*. Antes bien, retrata chicos ficticiales que se involucran en una investigación y un cuestionamiento dialógicos en relación con los problemas filosóficos que se encuentran experimentando. En este sentido, las no-

velas le ofrecen a los chicos en el aula un modelo de chicos reflexivos a los que pronto quieren emular.

3. *La incorporación de la filosofía tradicional a través de los manuales del docente*. Si identificar los problemas conceptuales representa uno de los primeros pasos involucrados en el *hacer* filosofía (porque estos estudiantes están *haciendo* filosofía, no *aprendiéndola*), proponer preguntas filosóficas es uno de los pasos siguientes. Aquí las maestras necesitan ayuda y los voluminosos manuales que acompañan cada una de las novelas de filosofía para niños contiene un torrente de las preguntas que los filósofos han hecho o podrían hacer. Estas preguntas están organizadas en planes de discusión, ejercicios, juegos y actividades semejantes para hacerlas más fáciles de poner en práctica en las aulas.

4. *La falta de respuestas a las preguntas filosóficas en los manuales*. Los filósofos no creen que las preguntas filosóficas (exceptuando aquellas que tienen que ver con lógica) tienen respuestas "correctas". Más bien, los filósofos generalmente se conforman si pueden meramente mejorar la formulación de una pregunta. Esta ausencia de respuestas aceptadas estimula a los estudiantes a animarse a andar allí donde no hay autoridad en el conocimiento y donde sus propias opiniones cuentan como *juicios de práctica*.

5. *La conversión de la clase en una comunidad de investigación y cuestionamiento*. La pedagogía de filosofía para niños concibe al maestro como una persona que cultiva la investigación y el cuestionamiento, alguien que facilita el diálogo, un garante de imparcialidad y un instigador del pensar por uno mismo. Se espera que los maestros sean pedagógicamente fuertes (tanto que salvaguarden la relevancia de la discusión y la civilidad de los participantes) y que al mismo tiempo sean filosóficamente retraídos (para no adoctrinar a los estudiantes). Los estudiantes en una comunidad de investigación y cuestionamiento participan de una serie de actos mentales que están dispersos entre los estudiantes pero que cada uno de ellos internaliza en la forma de su propio pensamiento.

Hay un sentido en el que los filósofos son críticos del pensamiento, del mismo modo que los críticos de arte son críticos de las expresiones artísticas y los politólogos son críticos de la política. Si esto es así, la filosofía ofrece a la educación una dimensión de la que ha adolecido por mucho tiempo. Esta omisión no va a ser subsanada añadiendo preguntas de pensamiento crítico a los planes de clase existentes y proclamando que uno ahora está enseñan-

do a "pensar a través de las disciplinas". Si reconocemos que la *transferencia* es un objetivo educacional relevante, entonces uno puede razonablemente esperar que se produzca una transferencia cuando uno hace filosofía en la escuela y no cuando uno introduce superficialmente habilidades de pensamiento en cada una de las materias por separado. En el caso de la filosofía es transferible una atención cuidadosa a los sentidos y significados (a través del análisis de implicaciones e inferencias), el reconocimiento de falacias no formales (tanto como la conciencia de los límites de su carácter falaz), el rigor con el que uno discierne relaciones y hace distinciones, el incremento de sensibilidad que se despliega frente a las diferencias de contexto, y la conciencia de que uno debe hacer juicios adecuados aun cuando uno no pueda precisar las reglas a través de las cuales tales juicios pueden ser alcanzados.

De este modo, hacer filosofía cultiva tanto el razonamiento como el juicio, y con ellos, el pensamiento de alto orden (en el sentido de que la filosofía alienta la independencia de pensamiento, ciertamente alienta la creatividad intelectual). Y en tanto insiste en la prioridad del diálogo en el aula, no comete el error de desarrollar herramientas cognitivas aisladas antes de que los estudiantes hayan alcanzado una comprensión sobre cómo esas herramientas deben funcionar como parte de un todo mayor.

Texto 34

Carrizales Retamoza, C., "Alienación y cambio en la práctica docente" (1986), en Alliaud, A., - Duschatzky, L. (comp.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1992, p. 157-159.

Pensar lo impensable

He señalado que el comportamiento aun cuando es expresión de la experiencia no la expresa reflejamente, de ahí que el conocimiento que nos forjamos de los comportamientos no sea confiable. Generalmente el comportamiento es mimético, adopta las caretas que la experiencia le señala, con ello busca enganchar al ingenuo interlocutor que confía en lo que ve.

El comportamiento agrega a la alienación el mimetismo, lo cual significa "hago un hacer producido por la ideología alienada de mi experiencia, pero además adopto de acuerdo con las circunstancias el comportamiento que más convenga". El mimetismo se expresa en el comportamiento pero lo

organiza la experiencia, es precisamente a través del mimetismo como la experiencia engaña al interlocutor.

Al docente no es posible transformarle sus comportamientos sin transformarle su experiencia, aun cuando con mucha frecuencia esto se intenta. Su comportamiento puede sufrir cambios parciales, reformas aparentes y, sin embargo, su experiencia mantenerse sin modificaciones; en cambio, si su experiencia se transforma no es posible que se mantenga sin transformaciones al comportamiento, lo que significa que pierda su cualidad mimética.

Transformar la experiencia implica cambios cognoscitivos, pero no de los conocimientos externos, sino cambios a los que generalmente no se comprende como cognoscitivo. Se trata de conocer lo oculto, de hacer cognoscitivo lo que no es objeto del conocimiento hegemónico, es decir, de pensar lo impensable. Pensar lo impensable es pensar en lo que no está permitido pensar, es más, ni siquiera se piensa que exista lo que no está permitido pensar.

Lo no permitido pensar existe, está presente en la experiencia, pero no se concibe como objeto de reflexión, es lo natural, lo que se ha adquirido sin el esfuerzo de pensar los valores y la lógica en la experiencia alienada. Incluso se sabe que existe pero no se piensa en su existencia.

Pensar lo impensable no significa el tradicional cambio de conocimientos, sino introducir nuevos conocimientos de lo que generalmente no es objeto de conocimiento.

La lógica con la que la experiencia conoce es uno de esos aspectos impensables. No es lógico que dude de mi lógica, ni es fácil reflexionar cómo reflexiono, no que analice cómo analizo, ni que experimente cómo experimento. No, no se trata aquí de proporcionar cursos de lógica que nos señalen el bien pensar; pues no es el propósito sustituir un conocimiento por otro, ya que a la lógica del bien pensar la interpretaríamos con la lógica de la experiencia alienada.

Lo ilógico de nuestra experiencia (mitos, utopías, dogmas), adquiere su propia lógica en los seudocomportamientos, los cuales son comportamientos percibidos como normales. La normalidad para la experiencia alienada es la generalidad, por ejemplo, en la frase "todos lo hacen", es el "todos" lo que hace lógico a lo ilógico, razonable a lo irrazonable, por eso los modelos del buen pensar resultan ineficaces para transformar la experiencia alienada, porque se objetivan en comportamientos ilógicamente lógicos, irrazonablemente razonables. El modelo lógico del buen pensar puede mostrar lo que la experiencia desea, qué mejor demostración lógica para la experiencia que el validarse con el modelo de la lógica formal.

La resistencia a la transformación de lo ilógico radica en que se concibe como lo único lógico, de la misma manera, la resistencia al cambio de los comportamientos radica en que se conciben como los únicos comportamientos. De ahí pues que el cambio cognoscitivo se muestre ineficaz.

Encontrar lo ilógico en la actual hegemonía lógica es penetrar en lo falso de los valores; los cuales son falsos no porque sean mentiras, ni son verdaderos porque existan. Son falsos porque existen en la experiencia alienada, ¡no! no son falsos porque son falsos, sino que son falsos porque deforman, porque oprimen, porque individualizan, porque ocultan, porque fragmentan, porque impiden pensar en el pensar, porque enseñan a obedecer la obediencia, por simplificar el conocer para hacer creer en mitos, etcétera.

Así pues, encontrar lo ilógico en la actual hegemonía lógica es el camino para pensar lo impensable. La práctica docente, tan certera, tan evidente, tan precisa y tan segura se sigue resistiendo a pensar en su actual pensar, le es más tranquilo reivindicar modelos del buen pensar.

Texto 35

Sartre, J. P., "Acerca de la enseñanza de la filosofía", en *Cahiers Philosophiques*, no. 6, 1980, trad. cast. Ana C. Couló y Guillermo A. Obiols.

- ...la filosofía no se enseña. Se puede enseñar una técnica, que permita, si se la lleva más lejos, trabajar de filósofo, hacer filosofía, pero la filosofía misma no es algo que exista ya y que se enseñe... Platón no es simplemente sus *Diálogos*. Era un hombre que hablaba delante de otros... eso se perdió, eso era la filosofía... O se enseña, o se hace filosofía, ¡no es tan complicado!

-Entonces, finalmente, lo que ocurre en "terminal" [aproximadamente 5to año del secundario] es lo mejor que se puede hacer?

-Sí, es una manera de dar a los alumnos una visión de lo que podría ser la filosofía, mostrándoles los textos.

-Por lo tanto, ¿lo que importa son los textos?

-Son los textos que implican un mínimo de filosofía. En la medida en que se los comprenda se produce un acto, porque comprender es un acto a pesar de todo, no en la clase terminal donde verdaderamente es el más pasivo de los actos, pero cuando se lee un diálogo de Platón, se quiere compren-

der, se va ya un poco más allá de lo que está escrito y en esa medida se hace un poco de filosofía... la filosofía es... es el pensamiento... puro y simple. Entonces ella se inspira en lo que hay antes, pero camina, va en una dirección en la cual no hay nada... hay jalones quizás, pero no pensamiento. [...]

-En terminal, entonces, sería necesario intentar que los alumnos aprendieran una lectura tenaz, hacerles tomar en serio la tarea de comprender, impulsarlos a continuar...

-Así es... Hacerles aprender que comprender no significa solamente darse cuenta del pensamiento que tienen ante sus ojos, sino ir más lejos. Un pensamiento no es jamás comprendido sino por aquél que lo ha expuesto, y a lo mejor también por aquellos que en ese momento lo han escuchado, pero la comprensión posterior es siempre una comprensión superadora: se capta una cosa que está en las palabras, no se es completamente infiel al pensamiento cartesiano, puesto que el "Pienso, luego existo" quiere decir algo que se relee y que uno quiere realizar en sí... pero no se puede comprender lo que eso quiere decir, sino yendo más allá, hacia otra cosa. Este es el pensamiento filosófico.

-Pero entonces se puede preguntar si los alumnos tienen una cultura que permita tal superación.

-Ellos tienen pocos medios.

...y muchos prejuicios...

-Pero eso es precisamente esto lo que el profesor de filosofía debe enseñar: liberarse de los prejuicios, de aquello que les impediría comprender algo, o de aquello que les haría comprender demasiado rápido, porque "Pienso, luego existo" o es una verdad banal, o es una cosa importante y difícil, y es necesario llegar a hacerles entender que la verdad banal que ellos pueden fácilmente comprender, no tiene nada que ver con el verdadero sentido del cogito.

-¿Pero no debemos mostrarles que para esta verdad hay tantas "superaciones" como inteligencias y conciencias involucradas? No sería necesario entonces hacer converger todo en un mismo sentido...

-Ah, esto es complicado... Debe hacerse lo que Ud. dice, es necesario señalar que cada uno debe comprender, y comprender consigo mismo (comprender, ya se lo dije, implica a la persona entera)... comprender no es solamente un pequeño clic que se produce cuando se ha leído la frase "Pienso, luego existo"... sí, bueno, él piensa, luego es, es evidente... no, es la totalidad

de la persona quien comprende, y entonces esto se vuelve más difícil... Por lo tanto, yo estoy de acuerdo en dar a cada uno la frase para que la comprenda, a hallar juntos la totalidad del texto, explicar... pero explicando que hay una imposibilidad de explicar completamente, esto quiere decir que cada uno, habiendo tenido una explicación, tiene el acto por hacer, y este acto es total, es todo mi yo quien comprende.

-Pero es necesario que primero tomen conciencia de sus personas, que tomen en serio...

-Primero, tomar en serio, no me gusta esa expresión. Veo lo que Ud. quiere decir, estoy de acuerdo... Seguramente, es necesario llevarlos a pensar la cosa filosóficamente, es decir como filósofos...
[...]

-¿Cómo hacía Ud. sus cursos?

-Primero, debo decirle que no los haría como los hice, si fuera profesor hoy. Para empezar, había un programa, un programa absurdo: había que enseñar psicología, lógica, le juro, había un poco de todo, un poco de historia de la filosofía, y además metafísica. Yo leía. En psicología yo leía lo que la gente había pensado sobre un tema psicológico, es verdad, pero porque ellos lo pensaban separadamente: escribían sobre la atención, sobre el juicio. Por otra parte, inventaba: no es que inventara ideas para usarlas inmediatamente, sino que yo inventaba a partir de psicólogos o de lógicos que habían tratado problemas y que estaban en contradicción los unos con los otros, iba adelante, intentaba inventar, no una solución, sino varias soluciones posibles. Intentaba construir un pensamiento filosófico en la clase, con los alumnos.

-¿Participaban mucho?

-Sí, yo les exigía una participación muy intensa.

-¿Por lo tanto Ud. no concibe para nada el curso magistral?

-Ah, no, para nada. No hay nada más tonto que el profesor que viene y dice que va a hablar, que sabe de lo que va a hablar. Es un imbécil. Sino que intentábamos producir las cosas entre todos, uno que conduce porque ha sido nombrado para eso, porque ha estudiado un poco, un poco más que los otros, pero que se intente entre todos aclarar el problema, buscar soluciones, investigar, eso es lo único que vale.

-¿Y esto funciona?

-Según mi punto de vista, funciona.

-¿Tiene recuerdos de participaciones fecundas, de intervenciones en sus cursos que no se limitasen a mera charla?

-No, no, iban más lejos. Algunos incluso se convirtieron en filósofos. Veían el problema -ciertamente- y todos intentaban -digo bien, todos, aun los malos estudiantes- hallar algo para su solución. Porque sin eso se hubieran fastidiado (era sobre el hombre en general)... no les hubiera gustado no saber si eran libres o no lo eran...

-Una colaboración así supone un problema urgente como Ud. decía... es necesario que eso apremie...

-Pero todos apremian. Ud. puede darlos todos como apremiantes.

-¿No se puede entonces tener un resultado satisfactorio en un curso sin crear una situación de urgencia?

-Según mi punto de vista, sí; es así que ellos creen en algo que intentan establecer, de lo que dicen: es necesario resolverlo. Hablo de los alumnos. Y es así como gustan de la filosofía. Mis alumnos querían lo que hacían. Estaban todo el tiempo activos, trabajaban todo el tiempo... Bueno, ¿no hemos avanzado poco sobre la enseñanza de la filosofía? Una vez más ésta no se enseña...

Bibliografía

- Alliaud, A., - Duschatzky, L. (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1992.
- Althusser, L., *La filosofía como arma de la revolución* (1964), trad. cast., México: Pasado y Presente, 1988.
- Aristóteles, *Metafísica* (s. IV a. C.), libro primero.
- Badiou, A., *Manifiesto por la filosofía* (1989), trad. cast., Madrid: Cátedra, 1990.
- Bernstein, R., "Does Philosophy matter?" ["¿Importa la filosofía?"], en *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, vol. 9, no. 4 (1992), p. 2-4, trad. cast. propia.
- Berrios, M. - Kohan, W., *Una otra mirada: niñas y niños pensando en América Latina*, Puebla: Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 1995.
- Bertollini, M. - Langón, M. - Quintela, M., *Materiales para la construcción de cursos de filosofía: I. ¿Qué es filosofía?*, Montevideo, 1994.
- Bouveresse, J., *El filósofo entre los autófalos* (1984), trad. cast., México: FCE, 1989.
- Broccoli, A., *Ideología y Educación* (1974), trad. cast., México: Nueva Imagen, 1977.
- Carrizales Retamoza, C., "Alienación y cambio en la práctica docente", en Alliaud, A., - Duschatzky, L. (comp.), *op. cit.*, p. 146-159.
- Castoriadis, C., "¿El fin de la filosofía?" (1990), trad. cast., en *El mundo fragmentado*, Buenos Aires: Altamira, 1993, p. 119-134.

- Crawley, F. P., "Putting Philosophy on Trial", ["Haciéndole juicio a la filosofía"], en *Teaching Philosophy*, Vol. 14, No. 3 (Sept. 1991), p. 277-282, trad. cast. propia.
- Cruz, M., "Elogio de la perplejidad", en "Primer Plano", *Página 12*, Buenos Aires, 15 de octubre de 1995, p. 8.
- Deleuze, G., "Sociedades de control", trad. cast. en "Futuro", *Página 12*, 26 de junio de 1993, p. 2-3.
- Deleuze, G.,- Guattari, F., *¿Qué es la filosofía?* (1991), trad. cast., Madrid: Anagrama, 1993.
- Derrida, J., "Cátedra vacante: censura, maestría y magistralidad" (1990), en *El lenguaje y las instituciones filosóficas*, trad. cast., Barcelona: Paidós ICE/UAB, 1995, p. 85-110.
- Derrida, J., "El miedo a la filosofía", entrevista con J. Halperín, en "Cultura y Nación", *Clarín*, Buenos Aires, 7 de enero de 1993, p. 7-8.
- Desanti, J.-T., "Un philosophe est un flambeur" ["Un filósofo es un apostador"], entrevista con François Ewald, en *Magazine littéraire*, No. 339, enero de 1996, p. 44-6, trad. cast. propia.
- Dewey, J., "The Need for a Recovery of Philosophy" ["La necesidad de una recuperación de la filosofía"] (1917), en *The political Writings*, Indianapolis/Cambridge: Hackett, 1993, p. 9-17.
- Dewey, J., "Construction and Criticism" ["Construcción y Criticismo"] (1929), en Boydston, J. A. (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, Vol. V, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1985, p. 134 ss., trad. cast. propia.
- Dewey, J., "La función crítica de la filosofía" (1925), en *Experiencia y Naturaleza*, trad. cast., Buenos Aires: Losada, 1959.
- Dilman, I., "Can Philosophy speak about life?" ["¿Puede la filosofía hablar acerca de la vida?"], en Griffiths, A. Ph. (ed.), *The Impulse to philosophise [El impulso a filosofar]*, Suplemento a *Philosophy*, Royal Institute of Philosophy Supplement: 33, Cambridge: University Press, 1992.

- Dotti, J., "Sobre los tiempos que corren", en *Punto de Vista*, Buenos Aires, No. 44, noviembre de 1992, p. 8-11.
- Eco, U., "Acaso la filosofía nos enseñará cómo usar la información", trad. cast., *La Nación*, Buenos Aires, 1994.
- Finkielkraut, A., *La derrota del pensamiento*, trad. cast., Barcelona: Anagrama, 1987.
- Foucault, M., "¿Es importante pensar?", entrevista con D. Éribon, *Libération*, No. 15, París, 30-31 de mayo de 1981, trad. cast. Silvana Ferrentino.
- Foucault, M., "Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto" (1982), trad. cast., *Dialéctica*, Buenos Aires, Año I, No. 1 (junio de 1992), p. 9-16.
- Fronzizi, R., *Ensayos filosóficos*, México: FCE, 1986 (primera parte: "Filosofía", quinta parte: "Educación").
- García Venturini, J. L., "La filosofía ¿Para qué sirve?", en "Cultura", *La Nación*, Buenos Aires, 9 de julio de 1972, p. 3.
- Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1988), trad. cast., Barcelona: Paidós/M.E.C., 1990.
- Habermas, J., "¿Para qué aún filosofía?" (1973), en *Sobre Nietzsche y otros ensayos*, trad. cast., Buenos Aires: REI, 1982, p. 62-88.
- Hegel, G. W. F., *Escritos pedagógicos* (1809-1815), trad. cast., Madrid: FCE, 1991.
- Hegel, G. W. F., "Lo que se requiere para el estudio filosófico" (Prólogo, IV), en *Fenomenología del espíritu* (1807), trad. cast., México: FCE, 1985, p. 39-48.
- Heidegger, M., *¿Qué es eso de filosofía?* (1956), trad. cast., Buenos Aires: Memphis, 1992.
- Heller, A., *A Radical Philosophy [Una filosofía radical]* (1978), trad. ingl., Oxford: Basil Blackwell, 1984 [no conocemos traducción al castellano].

- Horkheimer, M., *Crítica de la razón instrumental* (1967), trad. cast., Buenos Aires: Sur, 1973.
- Horkheimer, M., "La función social de la filosofía" (1940), en *Teoría crítica*, trad. cast., Buenos Aires: Amorrortu, 1990, p. 272-289.
- Jaspers, K., *La filosofía* (1949), trad. cast., Buenos Aires: FCE, 1978.
- Kant, I., "Metodología trascendental" (secc. III: "Arquitectónica de la razón pura"), en *Crítica de la razón pura* (1787), trad. cast., Buenos Aires: Losada, 1983, p. 397-408.
- Kant, I., *Sobre el saber filosófico* (cap. III), trad. cast., Madrid: Adán, 1943, p. 38-48.
- Korn, A., *Sistema filosófico*, Buenos Aires: Nova, 1959.
- Lipman, M., *La filosofía en el aula* (1980-8), trad. cast., Madrid: Ediciones de la Torre, 1992.
- Lipman, M., ¿"Se necesita la filosofía en la educación básica?", en *Kasvatus. The Finish Journal of Education*, vol. 25, no. 3 (1994), p. 284-6, trad. cast. propia.
- Lyotard, J.-F., ¿*Por qué filosofar?* (cuatro conferencias dadas a los estudiantes de Propedéutica en la Sorbona, octubre-noviembre de 1964), trad. cast., Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B., 1989.
- Lyotard, J.-F., *La posmodernidad (explicada a los niños)* (1986), trad. cast., Barcelona: Gedisa, 1994, p. 121.
- MacColl, S., "Opening Philosophy" ["Abriendo la filosofía"], en *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, Upper Montclair, Vol. 11, No. 3 y 4 (1994), p. 5-8.
- Martin, J. R., "¿Cómo debería ser la filosofía social para jóvenes?" (1977), en Lipman, M. - Sharp, A. M., *Growing up with Children*, Dubuque: Kendall/Hunt, 1994, p. 174-194, trad. cast. propia.

- Martín, P. T., "Razones para la enseñanza de la filosofía", *Paideia*, Madrid, XI, 8 (julio-septiembre 1990), p. 87-91.
- Mondolfo, R., *Problemas de cultura y educación*, Buenos Aires: Hachette, 1957.
- Nietzsche, *El libro del filósofo* (1872-3), trad. cast., Madrid: Taurus, 1974.
- Nietzsche, F., *Más allá del bien y del mal* (1885), Parte VI, trad. cast., Madrid: Alianza, 1994.
- Nietzsche, F., *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (1872), trad. cast., Barcelona: Tusquets, 1980.
- Obiols, G. A.-Di Segni de Obiols, S., *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Bs. As.: Kapelusz, 1993.
- Obiols, G. A.-Rabossi, E. (comp.), *La filosofía y el filosofar: Problemas en su enseñanza*, Buenos Aires: CEAL, 1993.
- Pérez Gómez, A. I., "La cultura escolar en la sociedad posmoderna", en *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, N° 225 (mayo de 1994), p. 80-85.
- Platón, *Apología de Sócrates* (s. IV a.C.), trad. cast., Buenos Aires: Eudeba, 1984.
- Ramos, F., J., "El espacio público de la filosofía", en *Diálogos*, No. 66, 1995, San Juan de Puerto Rico, p. 117-136.
- Ricoeur, P., "La función del filósofo", entrevista con Odilde Barón Supervielle, "Cultura", *La Nación*, Buenos Aires, 26 de diciembre de 1993, p. 1.
- Rorty, R., *La filosofía y el espejo de la naturaleza* (1979), trad. cast., Madrid: Cátedra, 1985.
- Rorty, R., "Los intelectuales ya no deben negar las realidades", entrevista con Marc Uzan, "Cultura y Nación", *Clarín*, Buenos Aires, 26 de marzo de 1992, p. 4-5.

- Russell, B., *Los problemas de la filosofía*, trad. cast. Buenos Aires: Losada, 1959.
- Ryle, G., "Hume" (1956), *Collected Papers*, I, New York: Barnes and Noble, 1971, p. 160.
- Salmerón, F., *Enseñanza y filosofía*, México: El Colegio Nacional-FCE, 1992.
- Sartre, J. P., "Acerca de la enseñanza de la filosofía", en *Cahiers Philosophiques*, no. 6, 1980, trad. cast. Ana C. Couló y Guillermo A. Obiols.
- Savater, F., *Apología del Sofista* (1973), Madrid: Taurus, 1981.
- Savater, F., "La filosofía: guerrilla y resistencia a los dogmas", entrevista con E. Valiente Noailles, "Cultura", *La Nación*, Buenos Aires, 4 de diciembre de 1994, p. 1.
- Savater, "Urgencia y Presencia de la filosofía" en "Cultura", *La Nación*, Buenos Aires, 29 de octubre de 1995, p. 1-2.
- Terán, O., "Preguntas abiertas" en *Punto de Vista*, Buenos Aires, No. 44, noviembre de 1992, p. 4-7.
- Vattimo, G., "La posmodernidad o la transformación de las utopías", entrevista con F. Fèvre, "Cultura y Nación", *Clarín*, Buenos Aires, 15 de octubre de 1987, p. 8.
- Vattimo, G. (ed.), *La secularización de la filosofía* (1987-1990), trad. cast., Barcelona: Gedisa, 1992.
- Vattimo, G., "Posmodernidad: ¿una sociedad transparente?", en *En torno a la posmodernidad* (1990), trad. cast., Barcelona: Anthropos, 1994, p. 9-19.
- Villoro, L., "Filosofía para un fin de época", en Pérez Tamayo, R.-Florescano, E. (comp.), *Sociedad, ciencia y cultura*, México: Cal y arena, 1995, p. 33-55.
- Wittgenstein, L., *Conferencia sobre Ética* (1930), trad. cast., Barcelona: Paidós/ICE-UAB, 1990.

Publicaciones periódicas que tratan temas de filosofía y enseñanza

- Aprender a Pensar* (Madrid).
- Diálogos en Filosofía, Ciencias Sociales y Educación*, Asociación Argentina de Profesores de Filosofía (Buenos Aires).
- Diálogo Filosófico* (Madrid).
- Educação e Filosofia* (Uberlândia).
- L'enseignement philosophique* (París).
- Paideia*, Sociedad Española de Profesores de Filosofía (Madrid).
- Philosopher* (Québec).
- Thinking. The Journal of Philosophy for Children* (Upper Montclair).