

## ENSEÑAR FILOSOFÍA

### *To Teach Philosophy*

**Jorge Fernández-Darraz\***

jorge.fernandez@uarcis.cl

Universidad de Artes y Ciencias Sociales (Chile)

Fecha de recepción: 17/11/2014

Fecha de evaluación: 14/02/2015

Fecha de aprobación: 7/09/2015

---

#### **Resumen**

Plantea una serie de preguntas y problemas referidos a la enseñanza de la filosofía en el sistema educacional actual. Tomando como base la falta de incidencia de la filosofía en el sistema escolar y los intentos sistemáticos por «eliminarla» o «restringirla» en la educación secundaria, se reflexiona sobre las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza de la filosofía y sobre los métodos de evaluación en la articulación de un curso de filosofía. Todo lo anterior cobra sentido al reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía en un contexto como el de América Latina, marcado fuertemente por el conflicto social, la crisis del sistema democrático y la necesidad de, en medio de un ámbito como este, pensar la relación de la enseñanza de la filosofía con el sistema político y la importancia de una revitalización del sistema democrático.

**Palabras clave:** Filosofía, Enseñanza de la filosofía, América Latina, Democracia

\* Docente departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

## **Abstract**

This paper raises a number of questions and issues related to the teaching of philosophy in the current educational system. Based on the lack of philosophy impact in the school system and the systematic attempts to «eliminate» or «restrict» it in the secondary education, reflecting the conditions in which the teaching of philosophy is developed. It is also reflected on the evaluation methods that articulates a philosophy course. All this makes sense when reflecting on the philosophy teaching in the Latin America context,, strongly marked by the social conflict, the crisis of democracy and the need, in the middle of a field like this, to think about the relationship between teaching philosophy with the political system and the importance of revitalizing the democratic system.

**Keywords:** Philosophy, Teaching, Latin America, Democracy.

Siempre se trata de una pregunta. Convincentemente, podemos afirmar que el ámbito interrogativo que se vuelve sobre nosotros es nuestro lugar más propio; en este momento se trata de la pregunta por enseñar filosofía, y al respecto no deja de ser paradójico intentar responder una pregunta como esta, al menos, por dos constataciones iniciales e insoslayables.

En primer lugar, no es seguro que una definición de filosofía, arrancada desde la etimología, la literalidad, la historia o nuestros viejos manuales, pueda sostenerse por mucho tiempo. Nos enfrentamos, entonces, a la situación curiosa de enseñar un saber vastamente disgregado y desarrollado, el cual, sin embargo, solo resiste una definición por breve tiempo, pues es superada una respecto de otra. Teniendo conciencia de este engorroso y paradójico problema, caemos de inmediato en el lugar, para no emplear la palabra campo. ¿No resulta curioso, sin embargo, la relevancia que se da a la “Introducción a la Filosofía”?

En segundo lugar, nos enfrentamos al problema de lo que podría llamarse el “contenido”, que usualmente también se designa como materia. ¿Qué enseñar? Filosofía, diremos todos a coro, pero, ¿qué? Nos parece que cabe pensar en el modo como se articula un contenido y nos podemos imaginar un cubo que habría que llenar, una ciudad que habría que poblar o una horas que, inevitablemente,

habría que ocupar tal y como mandan los programas de enseñanza. Respecto de esto podemos formular algunos términos que debiéramos luego retener. En primer lugar, el “concepto”; enseguida, el “sojero”, y finalmente, el “problema”. Nos arrimamos más a esto último bajo una formulación aún más general que nos permita, esa es nuestra pretensión, considerar la enseñanza de la filosofía como “un modo de aproximación a problemas”.

En lo que sigue propongo tres temas. En primer lugar, una breve mirada a lo que podría designarse un posible contenido, a modo de problema; enseguida, la hipótesis de la filosofía como aproximación a problemas y el enfrentamiento con una “ausencia de campo”, y, finalmente, una propuesta de trabajo intertextual que no elude un contexto, el nuestro, el de América Latina, situada en Occidente y que hace parte de una notable crisis de amplia extensión.

## CONTENIDO

¿Cómo se constituye el contenido de lo enseñado? Al pensar en esto podemos pensar en la dificultad de transmitir ideas y conceptos que desde nuestra experiencia de conocimiento y reflexión han de ser transmitidas a otros. Al respecto, cabe recordar lo afirmado por Agustín cuando señala que, a propósito del tiempo, “cuando nadie me lo pregunta, lo sé; cuando se trata de explicarlo, ya no lo sé” (1968, p. 253); la frase puede ejemplificar bien algo que puede acontecer a la hora de la transmisión de ideas y conceptos que se pretenden traducir a contenido en la enseñanza de la filosofía. Es muy posible que esta sensación sea constante a la hora de enfrentar el proceso de enseñanza de la filosofía y nos obligue a repensar aquello que definimos como contenido. También puede ocurrir que muchas de aquellas ideas o conceptos que internalizamos, al tratar de transmitirlos, se transformen en ideas de las cuales sostenemos en todo momento, al modo de una herramienta, a veces exclusiva y excluyente, de comprender el mundo. Al respecto, David Hume señala:

Cuando un filósofo se ha hecho con un principio favorito, que quizá explique muchos efectos naturales lo hace extensivo a la creación entera, y reduce a él todo fenómeno, aunque sea mediante el razonamiento más violento y absurdo. Dada la estrechez y contracción de nuestra mente, no podemos ampliar a nuestra concepción a la variedad y la extensión de la naturaleza, sino que imaginamos que ésta es más limitada en sus funciones de lo que lo somos nosotros en nuestra especulación (2011, p. 166).

Nos tentamos a leer todo desde algún principio que a partir de una presunta totalización descuelga respuestas posibles que obedecen o pretenden referir a una matriz común. Ciertamente que esta actitud descrita por Hume no es costumbre solo de filósofos, sabemos de grandes intentos por “sociologizar” o “psicologizar”, de modo de tratar de hallar el marco en el que a fuerza de empuje y algo de acomodo todo quede dentro de una explicación pretendida como verosímil. Nos parece que esta tentación, en el caso de los filósofos, puede obedecer a una especie de convicción, comodidad o, quizá, lo más interesante, a la presunta idea de una profesionalización especializada a la cual someter el contenido o la materia. De allí la instalación de una matriz que pregunta siempre: ¿desde dónde lee usted?, ¿cuál es su autor?, preguntas que aparecen como algo corriente y absolutamente recurrente. El problema que podemos apreciar aquí es una suerte de renuncia a una mayor amplitud, y una especie de atrincheramiento en un conjunto de conceptos desde los cuales resistir cualquier embate y demarcando una frontera entre lo filosófico y lo que no es. Richard Rorty sostiene que esta tendencia o impulso a la profesionalización pretende algo así como la conservación de una “integridad”, que lo que hace es “restringir su alcance” (2002, p. 21).

No es apropiado negar a priori esta posibilidad, la de replegarse a la vera de algún autor y sus ideas; la pregunta sería, más bien: ¿qué es lo que hay tras esta tendencia restrictiva? Mi hipótesis es que resulta cómodo, a la vez que presumiblemente certero; sin embargo, la experiencia de la enseñanza de la filosofía muestra que una actitud de este tipo no logra dar cuenta de la amplitud del ámbito filosófico y sus complejidades y posibilidades. Se trataría de la construcción de un programa insuficiente y, la más de las veces, ajeno a abrir nuevas problemáticas. Empujados a superar esta tentación, la pregunta reside luego en el modo de construcción de nuestros programas de enseñanza de la filosofía. Tal vez una construcción especializada desconoce siempre a aquellos que han de “someterse” a este programa, prescindiendo de su entorno subjetivo y a las problemáticas de la enseñanza en general; es decir, el carácter de nuestras instituciones escolares y lo que se espera de la formación de nuestros estudiantes.

En Chile, por ejemplo, se discutió durante largo tiempo sobre la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en el ciclo de la educación secundaria; en el marco de una reforma educacional desarrollada a mitad de la década de los noventa, los “expertos” en educación sostenían la necesidad de abandonar el viejo modo enciclopédico, para transitar a un modelo más bien aplicado, que se hiciera cargo de las nuevas tendencias dominadas por las tecnologías de la información. Aquello implicaba una

curiosa “transversalización” de la filosofía, despojándola de algún presunto contenido específico y, por ende, desaparecía del plan de estudios de la enseñanza secundaria. Evidentemente, esto generó una obvia resistencia de los profesores de filosofía y de las Facultades y Departamentos que impartían la carrera de filosofía en el ámbito universitario. Luego de esta “disputa” se resolvió mantener la enseñanza de la filosofía en el ciclo secundario, pero restringiéndola a la enseñanza de la psicología y unos módulos de filosofía en donde se enseña ética y lógica, eso en lo general. Desde entonces hasta ahora no ha habido ningún nuevo intento de supresión, pero tampoco ha habido un replanteamiento de dicho programa. Es posible que aquello se debió, de modo intuitivo por parte de los expertos, a huir de la “especialización”, del “lenguaje enredoso” y de las aporías irresolubles”. De allí la enseñanza de la filosofía se ha tornado una cuestión monótona, restringida en otro sentido, ya no al de la especialización, sino al de un marco acotado y difícil de abrir. Por otro lado, es claro que cuando se enseña psicología en el módulo de filosofía se privilegia, en muchos casos, el problema de la personalidad y su formación en un ámbito exclusivo.

¿Cómo pensar desde aquí la cuestión del contenido? Superar la tentación de la especialización obliga a reperfilarse algo así como un lugar de la filosofía en medio del conjunto de tópicos que se vinculan a la enseñanza. En este sentido, implica establecer una relación con quienes serán destinatarios de dicha materia; sin embargo, esta relación no debe establecerse desde un presupuesto psicologicista, aunque lo ronde, me parece que el asunto ha de ir por la vía de lo que podríamos definir es la formación de sujetos. Aquello no implica anexar de inmediato a dicha denominación el mote de “críticos”, como suele hacerse de modo mecánico en las ofertas de enseñanza que incluso el mercado tolera como parte de la venta diversa de lo que en algunas partes, Chile entre ellas, se entiende como el bien de consumo de la educación. La formación de sujetos no se liga de modo mecánico, tampoco, a un contenido determinado. Previo a ello surge la pregunta por la dimensión reflexiva del sujeto, aquel que se interroga por su mundo no solo desde un pretendido asombro, sino también desde una realidad incómoda y compleja. Auscultar dicha realidad no implica su sociologización, más bien impone indagar por el modo como el conjunto de relaciones, de todo orden, han de confluír en lo que podría denominarse una política educativa. A ello ha contribuido la filosofía en nuestro continente bajo el expediente de una articulación filosófica, por ejemplo, el positivismo del siglo XIX y la necesidad de articular un sistema educativo que desde dicha filosofía estableció una relación con la política. Por cierto, no estamos en dichos tiempos, sin embargo el ejemplo nos permite pensar en que dicha articulación es posible. ¿Cómo pensar la formación de sujetos en tiempos como los que corren? Allí reside el punto de partida de esta

reflexión. Evidentemente, no podemos hacer una descripción minuciosa de la pormenorizada diversificación y ausencia de “centro” y “territorio” en tiempos como los que corren; sin embargo, es preciso hacer mención a esto, precisamente en el marco de la reflexión sobre el sujeto contemporáneo.

Para ello, apunto primero una breve descripción; se puede disentir en algunos puntos que señala Lipovestky:

Ya no hay un solo dominio que escape al proceso de desterritorialización y desorientación.

[...]

Naturalmente las primeras manifestaciones de la cultura-mundo no datan de hoy, ya que la idea de cosmopolitismo es uno de los valores más antiguos que ha inventado la civilización occidental religiosa y filosófica. Pero lo que se manifiesta en nuestros días es de naturaleza totalmente distinta. No ya un universal humanista y abstracto, cargado con un ideal moral y político (la Ilustración y sus objetivos de emancipación del género humano), no ya el internacionalismo proletario con su ambición revolucionaria, sino un universalismo concreto y social, complejo y multidimensional, hecho de realidades estructurales, que se cruzan, interaccionan y chocan(2011, pp. 16-17).

No parece del todo descaminada una descripción de este tipo, y aunque pudiese ser leída con sospecha, de todos modos nos obliga a volver a mirar, a pensar en la conformación subjetiva que se produciría, por ejemplo, en el paso de lo uni- a lo multidimensional.

El concepto que podemos emplear como articulador para pensar nuestra pregunta referida a la formación de sujetos como tarea posible de la enseñanza de la filosofía, y en medio de un contexto que puede soportar una descripción como la antecedente, es el de malestar. Se trataría de una sensación de incomodidad que intenta comprender el tiempo presente e interrogar por cómo llegamos a esta especie de declive. Por cierto, no se trata de una conciencia del declive semejante a la de inicios del siglo XX, en donde el viejo polo tradicionalista y conservador reclamaba frente al ascenso de grupos que se tornaban amenazantes ante la comodidad disfrutada en una bella época; aquello aparece notablemente narrado, por ejemplo, en la novela de Émile Zola, *Germinal*. Se trataría ahora de otra forma de declive, precisamente del agotamiento de las instituciones que se fueron consolidando a partir del siglo XIX, por ejemplo, en América Latina, y que espantaban a ese viejo

polo conservador. Esa forma institucional es la que ahora parece llegar a su fin, y de allí la sintomatología del malestar se dirige precisamente a esas tramas institucionales. Sin embargo, hay en este malestar una curiosa paradoja; se habla de fragilidad, sin embargo, todo parece ocurrir con independencia de ello. Tal vez la fragilidad tenga que ver con las formas, con andamios un tanto febles, pero todo sigue su marcha, como si un curioso y misterioso designio así lo dispusiera.

Las instituciones parecen abatidas por una suerte de facticidad, de prepotencia de los hechos y de una realidad que parece imponerse por sobre cualquier otra consideración. En ese contexto, el Estado, la Universidad, la Escuela, ofrecen ejemplos notorios de este proceso de declive y de creciente malestar interno respecto de sus propias posibilidades en un contexto de aceleración de las formas de un capitalismo predatorio. ¿Cómo formar sujetos en este contexto desprovisto, en apariencia, de andamios sólidos? Habrá que eludir de modo tajante una suerte de subjetividad cínica que proclama que “no hay salida” y que, por último, “las cosas siempre han estado dispuestas de este modo. Pero también habría que eludir la trama de un andamiaje de ideas que se solazan en la “crítica”, actuando a fuerza de una notable dosis de voluntarismo. ¿Cómo pensar el contenido en medio de este contexto? Nos parece que hay aquí una pregunta que conviene aterrizar a la hora de hablar, más adelante, de un modo más particular de nuestro contexto más propio.

### **LA FILOSOFÍA COMO MODO DE APROXIMACIÓN A PROBLEMAS**

Podemos trabajar bajo el presupuesto de que enseñar filosofía, luego de rodear el asunto del contenido, consiste, fundamentalmente, en “aproximarse a problemas”. Es evidente que problemas hay de todo tipo, y su deslinde atrapa la vida del sujeto en sus dimensiones existenciales, prácticas, políticas, económicas, psicológicas, relacionales y de conocimiento. En este sentido, el planteamiento de un problema supone, primero, aproximarse a él bajo el expediente de una pregunta. Llegamos a un problema que se puede motejar de filosófico cuando nos acercamos no a un objeto, como en la clásica teoría del conocimiento, sino cuando interrogamos por los modos como las cosas se nos dan, y nos dan que pensar. Los problemas de los filósofos han abarcado una amplia gama de asuntos, y tras ello subyace una pregunta que refiere a su dimensión temporal. Al respecto, cabe apuntar algunas cosas con vistas a la constitución de este ámbito problemático.

En primer lugar, cabe dejar atrás la presunción de una total autonomía de la filosofía; esto quiere decir que se torna muy complejo trazar una divisoria entre las cuestiones

filosóficas y las cuestiones políticas, éticas, religiosas, etc. ¿Quiere decir esto que la filosofía se halla subsumida por otras disciplinas?; en modo alguno; más bien, esto quiere decir que la filosofía se ha vinculado siempre con dichas cuestiones y la presunción de una especialización bajo la pretensión de un cierre sobre sí misma es algo que no cabe sostener. Esto puede ejemplificarse en corrientes como la fenomenología, el existencialismo o en áreas como la filosofía política, la historia de las ideas filosóficas, la estética o el diálogo con la gran tradición ensayística. Esto implica tomar nota del modo como se ha desarrollado la interrogante sobre los problemas filosóficos, quiere decir que esto va más allá de una presunta “profesionalización”.

En segundo lugar, volvemos a preguntar por la cuestión del problema filosófico. Ya sea que hablemos del sujeto, del cogito en Descartes o de los fundamentos de una “educación filosófica”, siempre estamos atrapados en una contingencia que se desenvuelve en medio de la experiencia de ese mismo sujeto que interroga, de aquel que se afirma como “cosa pensante” o de los problemas de la enseñanza en la escuela o el carácter de la Universidad en tiempos como los que corren. La característica primordial de un problema filosófico reside, entonces, en lo que podríamos denominar una dimensión **intertextual** que establece relaciones en el orden de la temporalidad con diversos asuntos que son problematizados desde las interrogaciones más elementales. En el orden de la temporalidad hablaríamos esencialmente de problemas no eternos. La cuestión de la intertextualidad implicaría pensar, por ejemplo, modos de trabajo con estudiantes que nos llevan a emplear distintos “materiales”, no un contenido exclusivo, que permita vincular la reflexión filosófica con otras formas de reflexión y creación con las que se establecen vínculos que pueden ser descriptivos, problemáticos, y de este modo “ensayar” un modo de reflexión que extienda el alcance de la reflexión filosófica. Aquello nos obliga también a pensar, o repensar, nuestras tradicionales formas de evaluación en los cursos que dictamos; no deja de ser saludable volver a pensar sobre ello.

## CONTEXTO

¿Cuál es el contexto en el que desarrollamos nuestra actividad? Pensando, a la vieja usanza, desde lo universal a lo particular, nos situamos en Occidente, un mundo con una tradición filosófica y política amplia que hoy se ve cuestionado en un nuevo escenario de conflicto que será necesario no dejar de tener presente de aquí en adelante. Más específicamente, nos situamos en América Latina, “extremo de Occidente”, como han dicho algunos, que vive su particular proceso en medio de

esta convulsión general. Nos planteamos, entonces, el problema de enseñar filosofía en un contexto que, se ha dicho hasta el hartazgo, “no tiene una filosofía propia”, o no tendría. Me parece que un primer punto por abordar aquí tiene relación con el tradicional proceso de dispersión, dispersión natural con la que la reflexión filosófica sobre América Latina se ha constituido.

Los intentos por ordenar este desarreglo han sido incontables y han revelado cierto prurito adánico, mezclado a veces con los afanes de rupturas tan propios de la Modernidad. A primera vista, el problema siempre ha sido el pasado, ¿qué hacer con él? El filósofo argentino Arturo Andrés Roig recuerda que ya en el siglo XIX otro filósofo argentino, Esteban Echeverría, desesperaba con la posibilidad de un comienzo definitivo. Recuerda Roig:

Procuremos como Descartes –decía Esteban Echeverría– olvidar todo lo aprendido, para entrar con toda la energía de nuestras fuerzas en la investigación de la verdad. Pero no de la verdad abstracta, sino de la verdad que resulte de los hechos de nuestra historia, y del reconocimiento pleno de las costumbres y del espíritu de la nación (1981, pp. 15-16).

El deseo de ruptura y de deshacerse de aquello con lo que inevitablemente se ha de contar, aunque no sea grato, justifica el tono un tanto desesperado de Echeverría por un nuevo inicio, un “punto cero” del comienzo, inscrito, podemos sospechar, en el interior de las coordenadas de la Modernidad. Hay aquí también el reclamo por una filosofía, pero el autor argentino pretende no una filosofía abstracta. ¿Requiere acaso una filosofía propia? En modo alguno; lo que hace es más bien pensar en la inevitable ligazón que ha de tener en todo tiempo la filosofía con los hechos que emanan de la historia circundante. Una filosofía que permita leer las vicisitudes referidos a “las costumbres y el espíritu de la nación”, es decir, que dé cuenta del modo de vida y de la organización política, en este caso, de los Estados surgidos luego de la emancipación política del siglo XIX. Lo que advierte Roig, recordando a Echeverría, en esta desesperación por “ordenar las ideas”, por fijar un “punto de partida”, es algo recurrente en la historia de América Latina.

A este proceso de dispersión natural cabría agregar, además, una idea que puede definirse como la “naturaleza relativa de las cosas”, y que tomamos también del maestro Arturo Andrés Roig. Recuerda el filósofo mendocino que a partir de 1900, y fruto de la política expansionista de los Estados Unidos, surge en América Latina la presencia, en las cuestiones políticas, de masas largamente oprimidas que

comienzan a tener voz propia; esto implica que desde aquel entonces, en diversos países hispanoamericanos, no será ya un solo grupo social el que invoque una determinada forma de unidad y ejerza el derecho de autoafirmación. ¿Dónde radica la importancia de esto?, en que las diversas demandas sociales de carácter fuertemente conflictivo darán cuenta de “la naturaleza relativa, no absoluta, de todo horizonte de comprensión”. Se asoman diversas formas de unidad que, fruto de dicha “naturaleza relativa”, reclamarán, precisamente, un intento de comprensión de tales demandas y conflictos diferentes. Afirma Roig:

Una larga historia pareciera anunciar su fin. El derecho de bautismo de nuestra América, inicialmente exclusivo de los conquistadores, pasó en un determinado momento a los conquistados, mas también heredaron estos las relaciones de dominación respecto de los dominadores a los dominados, por lo que los sucesivos nombres no pasaron de ser la expresión de universales ideológicos (p. 28).

Se abre paso un largo camino de interpretación, conocimiento e intentos de comprensión de lo que se había ido configurando en la historia americana. Tanto la “dispersión natural” como la “naturaleza relativa” nos llevan a dos puntos de arranque a la hora de enseñar filosofía en América Latina. ¿En qué sentido? No pensamos solo en el mero ejercicio reproductivo, sino en una forma de apropiación que puede mirar nuestro propio contexto y nuestros problemas desde lo que definimos como la mirada intertextual de la filosofía. ¿Es dable pensar nuestro ejercicio de la enseñanza de la filosofía a partir de estas dos constataciones?

También esto nos obliga a salir de la discusión por una filosofía propia y, tal vez, a pensar, mejor, en América como “un lugar para la filosofía”<sup>1</sup>. Se trataría, volvemos a Richard Rorty, de abandonar una especie de tentación del chauvinismo. Al respecto sostiene Rorty:

En ocasiones se pueden escuchar afirmaciones de filósofos que defienden la necesidad de una filosofía específica de su propio país o región. Cada nación, dicen, necesita una filosofía propia para dar expresión a su peculiar e incomparable mundo de vida, como también necesita su propio himno y su

---

<sup>1</sup> Esta idea aparece problematizada de manera notable en el texto del filósofo chileno José Santos Herceg (2010). Conflicto de Representaciones. América Latina como lugar para la Filosofía, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.

bandera. Mas si bien es cierto que los compositores de canciones y poetas pueden producir una literatura nacional útil, una literatura en la que los jóvenes pueden encontrar narraciones sobre el origen y evolución de la nación a la que pertenecen como ciudadanos, dudo mucho que los filósofos puedan cumplir una tarea de este tipo (pp. 22-23 ).

Se trataría, más bien, de afianzar lazos, de tender puentes, de articular relaciones, de recepcionar el modo como la resonancia de los problemas filosóficos han llegado hasta nosotros y el modo como nos hemos hecho cargo de ellos en medio de nuestras particulares circunstancias. Circunstancias que tal vez solo podremos comprender mejor, precisamente, con el conocimiento de nuestra literatura. En este caso es relevante destacar el modo como en América Latina se ha desplegado una singular tradición ensayística que ha dado cuenta de nuestros problemas, nuestros modos, nuestra educación, nuestras universidades, nuestra política, etc. Me parece que es a partir de dicha relación que la enseñanza de la filosofía puede ser aún más fecunda en tiempos como los que vivimos.

Por lo tanto, cabe afirmar que no es dable centrarnos en la pretensión de una filosofía específica, y tampoco en una suerte de especificidad de la filosofía que nos devuelva a una profesionalización que se cierra sobre sí misma y discute en un tono que se torna cada vez más inentendible.

Movernos alejados de la profesionalización y de una filosofía propia, chauvinista, implica volver sobre el concepto de autonomía de la filosofía. Pero no se trata de una autonomía de la filosofía, como bien crítica Rorty, se trata de una autonomía de la existencia, y damos un paso más para instalar un concepto y diremos: autonomía del sujeto. A eso nos referíamos hace un rato cuando hablábamos de la formación de sujetos en la enseñanza de la filosofía.

En este sentido me parece que un elemento que no se puede perder de vista en el campo de la educación en general y de la educación filosófica en particular es el relacionado con algo que articula nuestro contexto y nuestro modo de vida en nuestras sociedades latinoamericanas, me refiero a la democracia; devaluada, procedimental, en su ocaso, decadente... , hay muchas formas como se puede señalar este concepto que, sin embargo, sigue articulando nuestra vida, aunque solo sea en lo formal; capturada por el mercado y las transnacionales, o algo pendiente, sin embargo nos seguimos preguntando por ella. Damos un paso más y pensamos entonces que la formación de sujetos en la enseñanza de la filosofía ha de ir acompañada de la

formación de ciudadanos en un contexto democrático, que podríamos definir como crítico.

Pensar en la democracia implica el desafío de ir más allá de las formas y más allá de la desconfianza que produce por su componente elitista. Por tanto, una manera de pensar esto en nuestro contexto nos conecta con la pregunta con el modo como hemos vivenciado la democracia, nosotros los latinoamericanos. Un primer dato es que en el acelerado proceso de transnacionalización de la economía y las fuertes oleadas de migración, los Estados han de repensar sus políticas públicas, sus políticas educativas, sus ámbitos de inclusión. Existe allí un fuerte desafío en la enseñanza de la filosofía que tiene relación con lo que podríamos llamar la comprensión de lo diferente. Volvemos a la pregunta: ¿cómo hemos vivenciado la democracia los latinoamericanos? Al respecto, quiero hacer mención al concepto indicado por el escritor mexicano Jorge Volpi, que se refiere a la idea de una “democracia imaginaria”; este concepto arrancarían de una lectura del proceso de emancipación política llevado a cabo en América Latina en el siglo XIX.

Este proceso de la emancipación de los países latinoamericanos condujo a la instalación de una serie de repúblicas que, con distinta suerte, han recorrido un derrotero de ya más de 200 años. Al respecto, podemos recordar lo señalado por Octavio Paz en una entrevista concedida al periodista chileno Sergio Marras:

La Independencia fue, al mismo tiempo, desmembración. El resultado fue el nacimiento de veinte naciones y pseudonaciones. Los agentes activos de la Independencia y la fragmentación fueron los mismos: los caudillos (1995, p. 140).

Las variaciones han tenido que ver, precisamente como indica Paz, con la aparición de los caudillos; a ello hay que agregar procesos de modernización, intentos de reforma y de revolución, golpes de Estado, populismo y, luego, revalorización de la democracia, concretamente de la democracia liberal. En el interior de la formulación de dicho modelo de democracia, también se han apuntado variantes que han apellidado la democracia, descontando el ámbito del liberalismo, como “popular”, “protegida”, “enmascarada”, etc. Ahora, y a modo de hipótesis, nos acercamos al concepto de “democracia imaginaria”, de Jorge Volpi (2009, p. 89).

Precisamente, al recordar el proceso de la Independencia, Volpi señala una paradoja que consiste en que si bien América fue conquistada por la “caballería medieval”,

que traía consigo una serie de fantasías: “el Dorado” y “la Atlántida”, también su Independencia consignó otra fantasía: “la Ilustración y su fe igualitaria”. Interesante es pensar que aquello que Volpi llama fantasía no es otra cosa que la doble lectura utópica que de América se ha hecho; primero, por los europeos respecto de la utopía del espacio y la naturaleza, y posteriormente, la lectura utópica de los mestizos respecto del proceso de emancipación política a la luz del fenómeno de la Revolución francesa.

Conviene, entonces, detenerse precisamente en la cuestión de la “fantasía”, para apuntar un problema que forma parte de uno de los conceptos más recurrentes en la reflexión de Octavio Paz y que puede ligarse con el planteamiento de Volpi, a saber, el concepto de máscara. Es preciso detenerse aquí para ligar ese concepto con el de “democracia imaginaria”.

Que la fantasía ocupa un lugar de privilegio en las ensoñaciones humanas y en la realización de sus proyectos no es algo que vamos a discutir aquí; para ello basta con remitirse a diversos pasajes de la historia. Por ello es que no le falta razón a Volpi al sostener que en el afán de la Independencia no puede negarse un toque o dejo fantasioso respecto de la posibilidad de la igualdad propia de los ilustrados. Aquello también puede leerse como utopía, fantasía, también tal y como lo construye Alejo Carpentier en *El Siglo de las Luces*. Sin embargo, la fantasía no es algo que escape a nuestros afanes, y, por ende, no proviene sino de las propias posibilidades que el pensamiento, en el ocio o en la urgencia, urde constantemente. ¿Cómo pensar, por ejemplo, nuestra propia fantasía en nuestro ejercicio de enseñanza, en la construcción de nuestros programas de trabajo?

Aquel dejo fantasioso se sostenía en dos formas de la universalidad que parecían imponerse sin contrapeso; nos referimos al impulso de las luces, por una parte, y a la “universalidad” de la Revolución francesa, por otra. No cabe pensar en una minusvaloración de tal empeño, si es que se lee como originado en cierta fantasía; sin embargo, se puede pensar que tal vez dicho carácter obedezca más bien a la falta de maduración de las ideas y a la instauración de nuevos hábitos y costumbres en el campo de la política. Ahora, podríamos, como ya anunciamos, producir un cruce entre dicha fantasía, en tanto ensueño de una realización, y el concepto de máscara, al modo como aparece en Octavio Paz. Tal y como se conoce, la obra de Paz ha dado un extenso privilegio a la idea de que el proceso de emancipación constituyó una mascarada, dado que la adopción irreflexiva del liberalismo europeo en los procesos de emancipación de la América Latina no tomó en cuenta la “arcaica

realidad de los pueblos americanos”. Aquello habría terminado por ser una “democracia de fachada”<sup>2</sup>. ¿Cómo pensar la cuestión de la mascarada en nuestro propio ejercicio de enseñanza y en la construcción de nuestros programas?

Sin embargo, podemos ahora recordar otro pasaje de la obra de Paz para volver a poner en perspectiva el concepto de Máscara y ligarlo luego con la “Democracia imaginaria”, de Volpi.

¿Por qué los revolucionarios hispanoamericanos hicieron suyas las ideas de la Ilustración y de la Revolución de Independencia norteamericana? Pues porque pensaban que en la tradición propia no existía un pensamiento político que pudiese constituir la justificación intelectual y moral de su rebelión.

[...]

Los hispanoamericanos (y también los liberales españoles) en lugar de repensar y relaborar esa tradición (la recién mencionada como “propia”), en lugar de actualizarla y aplicarla a las nuevas circunstancias, prefirieron apropiarse de la filosofía política de los franceses, de los ingleses y de los norteamericanos. Era natural que los hispanoamericanos procurasen hacer suyas esas ideas y que quisieran implantarlas en nuestros países: esas ideas eran las de la modernidad naciente.

Pero no bastaba con adoptarlas para ser modernos: había que adaptarlas. La ideología republicana y democrática fue una superposición histórica. No cambió nuestras sociedades, pero sí deformó las conciencias: introdujo la mala fe y la mentira en la vida política (Paz, 1994, pp. 36-37).

A primera vista, uno podría coincidir en la necesidad de la “adopción”, pensando, por ejemplo, en el concepto de “apropiación” frente a una realidad arcaica; no obstante, dicha realidad no cambió; ese es el sentido que podemos conferir a estas frases de Paz. Desde una óptica extendida se le podría motejar de conservadurismo a la caza de un sustrato inexistente o directamente “esencialista”. ¿Hay algo de ello también en nuestro ejercicio de enseñanza y en la construcción de nuestros programas de trabajo?

---

<sup>2</sup> Uno de los lugares centrales en donde Paz ha desarrollado este concepto lo encontramos en *Tiempo Nublado*, Seix Barral, Barcelona, 1983.

Sin embargo, la falta de transformación de la realidad, por una ausencia de relación entre las ideas advenidas con la realidad imperante, parece ser más un problema abierto que algo que pueda leerse desde el reclamo desesperado por la constitución de una Identidad o un reacomodo en cualquier forma de esencialismo. Nos parece que desde aquí puede establecerse la conexión con el concepto de “Democracia Imaginaria”, de Volpi. La fantasía, innegable, devino en máscara en la medida que pervivió como fantasía y no produjo un adecuado cambio en dicha realidad. De hecho, Volpi apuntará que la democracia para los latinoamericanos ha sido siempre “futuro”, es decir, una permanencia en la fantasía; podemos agregar, en la espera de ese futuro que asoma, como constata el mismo Volpi, la cuestión de la atracción por ciertas ideas, por ejemplo, el modo de conformación de la democracia norteamericana, que, sin embargo, chocaba con una realidad, la latinoamericana, que no parecía apta para el autogobierno. De allí Volpi instala el concepto de “República ficticia”, el cual sitúa la idea de que la práctica democrática, en conformidad con sus modos tradicionales, choca con la voluntad de un caudillo, un partido o un grupo. ¿Cómo pensar nuestras instituciones escolares en medio de esta formulación?

De este modo, la “Democracia Imaginaria” se extiende en América Latina y se expresa, sigue Volpi, como un vacío entre ciudadanos e instituciones. Lo anterior no parece descaminado en un contexto como el presente, en donde la constatación de este “abismo” ha producido la irrupción de una serie de movimientos de protesta que reivindican una mayor atención respecto de demandas diversas. Pensamos que aquello obedece a la sintomatología de un malestar embrionario, malestar al que hicimos alusión hace ya un momento, que arranca de este desapego a las formas democráticas y que tal vez, aún no ha pasado a la forma de una toma de conciencia radical. ¿Cómo pensar esto en nuestras instituciones educativas y en nuestra propia práctica de enseñanza? Volpi parece dar cuenta de esto cuando señala:

Porque la democracia no puede ser entendida sólo como un conjunto de procedimientos por medio de los cuales los ciudadanos eligen libremente a sus gobernantes –algo que en mayor o menor medida ocurre en casi todas las naciones latinoamericanas–, sino como un sistema de protección efectiva de los derechos civiles y como un orden jurídico capaz de asegurar el acceso igualitario al bienestar (p. 92).

Ese conjunto de “procedimientos” es el que puede entenderse como la “mascarada” o la “ficción” de una democracia que permanece en una forma sin mayor contenido,

y entonces, cuando hablamos de la construcción de nuestros programas de enseñanza, ¿hablamos también de una forma?

A la ausencia de contenido de la democracia se opone una especie de consistencia que, como Volpi indica, puede ser el “acceso al bienestar”, pero que también podría entenderse, de modo más amplio, como la cautela de la libertad individual y, también, el acceso a la participación política. Aquello parece estar hoy lejos en el horizonte del mundo latinoamericano. Podría alguien preguntar si acaso las nuevas coaliciones que han llegado al poder al amparo de la reivindicación de ideas de “izquierda” podrían encarnar una forma de participación y de libertad que vaya más allá del formalismo. No parece claro, si algo ha caracterizado a dichos regímenes es una constante de elecciones y referendos que parecen saciar en la forma un empeño de participación. El asunto es si aquello es suficiente o solamente instala algo así como un “ranking” de elecciones que es también cercano al formalismo y vaciado de contenido.

#### **A MODO DE SALIDA**

Intentando recapitular, hay algunas cosas que quiero dejar marcadas como resultado de esta indagación.

En primer lugar, enseñar filosofía implica ir más allá de la posibilidad de una definición, y se trataría más bien de la instalación en un conjunto de problemas a los que ya hemos hecho referencia en esta exposición.

En segundo lugar, dichos problemas filosóficos se cruzan a través de la contingencia, y lo necesario es aquello respecto de lo cual no cabe sino tomar nota desde un punto de vista lógico u ontológico.

En tercer lugar, es preciso repensar nuestros contenidos en relación con el conjunto del sistema de enseñanza. Por cierto que esto no es sencillo y hay que evitar, por encima de todo, la pretensión de la que la filosofía se instala en un lugar lejano, una suerte de “cielo inteligible” desde donde mira el mundo pontificando o hablando en un lenguaje complejo para que nadie entienda. En este sentido cobra relevancia una fuerte dimensión sensible que a la par del trabajo del entendimiento ha de ir abriendo camino a la reflexión y que indague por la idea misma de contenido.

En cuarto lugar, sería razonable pensar en abrirnos a modalidades de trabajo que combinen formas de evaluación intertextuales, que permitan abrir la enseñanza de la filosofía a otros ámbitos del saber, con la idea ya señalada de tender puentes.

En quinto lugar, también es importante atender nuestro propio contexto, y, en ese sentido, la reflexión sobre el mundo actual no puede estar alejada de la enseñanza de la filosofía, y, particularmente, la formación ciudadana y la reflexión sobre la democracia han de ser un elemento primordial en nuestro trabajo.

Finalmente, podemos sugerir que la literatura ha de ser una herramienta fundamental en el marco ya referido de la intertextualidad; es allí, en la relación entre filosofía y literatura, en donde puede establecerse, como decía Ítalo Calvino, “una relación entre la ligereza fantasmal de las ideas y la pesantez del mundo” (1995, p. 178).

#### REFERENCIAS

- Calvino, I. (1995), *Punto y Aparte. Ensayos sobre Literatura y Sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Herceg, J. S. (2010). *Conflicto de Representaciones. América Latina como lugar para la Filosofía*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Hume, D. (2011). *Ensayos morales, políticos y literarios*. Madrid: Trotta.
- Lipovestky, G y Juvin, H. (2011). *El Occidente Globalizado*. Barcelona: Anagrama.
- Paz, O. (1995). *Obras Completas*, Volumen 9, “Ideas y Costumbres I. La Letra y el Cetro”. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Roig, A. (1981). *Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rorty, R. (2002). *Filosofía y Futuro*. Barcelona: Gedisa.
- San Agustín (1968). *Las Confesiones*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Volpi, J. (2009). *El Insomnio de Bolívar; Cuatro consideraciones intempestivas sobre América Latina en el siglo XX*. México, D.F.: Debate, Raindom House Mondadori.