

Acerca del preguntar y el traducir y la enseñanza de la filosofía

Gregorio Valera-Villegas¹

Resumen

En este estudio se trata de realizar, por un lado, una reflexión sobre la enseñanza de la filosofía en contrapunto con la opción del enseñar a filosofar, y, por el otro, proponer una vía de enseñanza de la filosofía con base en dos prácticas claramente diferenciadas y definidas como son: el enseñar filosofía o a filosofar desde el preguntar incesante; y el enseñar filosofía o a filosofar como práctica de traducción. Ambas prácticas guardan relación con la experiencia de enseñanza de la filosofía que hemos venido desarrollando en la Universidad Central de Venezuela con estudiantes de grado, en la cual recreamos dispositivos de enseñanza de la filosofía fundados en ejercicios filosóficos que combinan la lección de filosofía como traducción con ejercicios que implican un pensar situado, valga decir, el preguntar, preguntar-se desde una filosofía edificante.

Palabras clave

Enseñanza; filosofía; preguntar; traducción.

Abstract

The aim of this study is to carry out, on the one hand, a reflection on the teaching of philosophy in counterpoint with the option of teaching to philosophize, and, on the other, to propose a way of teaching philosophy based on two practices clearly differences and defined as

¹ Profesor titular de filosofía de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Nacional Experimental de las Artes.

they are: to teach philosophy or to philosophize from the incessant questioning; and teaching philosophy or philosophizing as a translation practice. Both practices are related to the teaching experience of the philosophy that we have been developing at the Universidad Central de Venezuela with undergraduate students, in which we recreate philosophy teaching devices based on philosophical exercises that combine the philosophy lesson as a translation with exercises that imply a situated thinking, it is worth saying, asking, asking yourself from an uplifting philosophy.

Keywords

Teaching; philosophy; ask; translation.

Presentación

Al hablar o mejor, al preguntar por el asunto de la enseñanza de la filosofía, se nos viene a la mente ese lugar delimitado por unas determinadas prácticas: la escuela. Pero también puede uno preguntarse si en esa instancia un determinado sujeto puede llegar a convertirse en alguien capaz de pensar, esto es, capaz de realizar un ejercicio de pensamiento liberador, y al mismo tiempo capaz de reconocer al otro, reconocerse y cuidar de sí en el contexto histórico-social y cultural en el que vive y desde su propia experiencia de vida. Tal pregunta viene de saber que:

Tras tantos siglos de enseñanza monológica (reflejo de la vida pública y del dominio del cientificismo), la filosofía continúa dialogando con su historia y con los filósofos, fomentando la escucha del Otro y aprendiendo incluso a no tener razón, pero el poder ya no dialoga con ella, sino que la reduce cada vez más haciéndola desaparecer de los currículos, permitiendo únicamente sus manifestaciones menos belicosas o integrando sus reductos en el sistema.²

² Carmen López Saénz. Enseñar a pensar desde la fenomenología. En *Philosophy and Children*. Disponible en: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilSaen.htm> , p.2.

Se trata pues de ver la enseñanza como espacio propiciador del pensamiento³ y como lugar constituido por subjetividades, vivencias, enigmas, anomalías de distinto orden, y circunstancias particulares.

Ahora bien, es claro que la enseñanza⁴ no es tan fácil de definir como frecuentemente se presume; por cuanto más allá de concebirla como unos métodos para dar instrucción, y de la idea de instruir o adoctrinar mediante principios o preceptos, y aún cuando suenan mejor para nosotros las nociones de lección que sirve de experiencia y nos advierte para actuar en lo sucesivo, o de mostrar algo para que sea visto y apreciado⁵ libremente; la tarea de responder a la pregunta qué es la enseñanza, es complicada, por decir lo menos, hasta el punto de que se ha optado por proponer que se pregunte más bien por aquello que no es:

y en esa perspectiva diremos que: no es sólo la relación de sujetos (maestro alumno); no es sólo una reproducción a la repetición de una lógica estatuida y dada por válida, de una racionalización clausurada dogmáticamente. No sólo apunta al conocimiento como su único destino en cuanto su intención es hallarse, situarse, tomar posición dentro del pensar, recrearlo, hacerle variaciones a voluntad, y por ello no se inscribiría en una relación de un sujeto que da algo a otro o que guía a otro hacia un fin determinado, con lo cual constituiría un sujeto autoconsciente.⁶

La enseñanza, por tanto, esta indefectiblemente ligada a una experiencia propia, particular e incluso, a veces, íntima, que se genera intersubjetivamente; esto es, la enseñanza se posibilita y propicia desde el ser-en-el-mundo y desde el ser-con-otros⁷ y es propia de sujetos inconclusos⁸; en tanto, seres-ahí, seres con experiencia vivida y por vivir, situados, históricos y seres-con-otros. Esos sujetos inconclusos, en el sentido de Sartre, son seres proyectos y no son sólo seres-ahí, de acuerdo con Heidegger, sino seres que están siendo junto

³ O como lo diría Martínez Boom, como posibilidad del pensamiento. Véase a Aberto Martínez Boom, “La enseñanza como posibilidad del pensamiento”. En *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC, 1990.

⁴ Enseñar deriva del latín vulgar y significa literalmente *insignare*, señalar. Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, 1992.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Alberto Martínez Boom, 1990. *Op. cit.*, p. 169.

⁷ En el sentido de Merleau-Ponty. Véase a Maurice Merleau-Ponty. *Sentido y sentido*. Barcelona: Península, 1997.

⁸ Y que involucra a una auto-trans-formación o proceso de autoconciencia “*que intenta acercarme al mí para recuperar el sí*”. Pérez L., Enrique. *Enseñanza, formación e investigación: Un lugar...* *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. N° 11, 2006:95-112, p.101.

a otros. Porque son seres contingentes y finitos, en una trans-formación constante de sí mismos, en sus experiencias de “sí como sujetos éticos”⁹. Mirados de esta manera, no llegan a ser lo que deben ser, sino que, parafraseando el mandato de Píndaro: llegan a ser lo que son.

1. *¿Enseñar filosofía hoy? O la (in)útil pregunta*

La enseñanza de la filosofía ha ido aparejada, o en relación con, a una escuela de pensamiento, movimiento, corriente o postura determinada, hasta el punto de que se puede afirmar, en sentido inverso, esto es, que este movimiento o escuela conlleva un modo de enseñanza específico. Aún más, pudiera agregarse también que una determinada manera de concebir la filosofía o la actividad filosófica influye de manera decisiva en la práctica de su enseñanza. Así, y a manera de ilustración, puede señalarse que en muchos cursos universitarios de filosofía, no sólo en las escuelas universitarias de filosofía, hay una preponderancia a concebir la enseñanza de la filosofía como un ejercicio de transmisión frío de un conocimiento acabado, cerrado, perteneciente a una tradición inviolable por principio, y a la que tanto el docente como el alumno deben cuidar en extremo de no violar, tergiversar y muchísimo menos recrear¹⁰. En esos cursos y escuelas, con las excepciones del caso, predomina una concepción demarcatoria sumamente rígida entre lo que es filosofía y lo que no es, asunto que se traduce, parafraseando a Rorty, en la distinción entre una filosofía sistemática y una filosofía edificante¹¹. La primera sería la normal, aceptada, reconocida y legitimada; y la segunda la anormal, subversiva y extraña. La primera es la que se enseña o debe enseñarse y la segunda simplemente se desconoce o margina.

Ahora bien, una reflexión sobre la enseñanza de la filosofía no debería pasar por alto el reto de Kant al proclamar: “No es posible enseñar filosofía: lo único que puede hacerse es

⁹ Magaldy Téllez. Desde la alteridad: notas para pensar la educación de otro modo. En *RELEA*. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, N° 5. CIPOST- UCV, 1998, p.130.

¹⁰ Tradición que, *mutatis mutandis*, está anclada en matrices de pensamiento como la cartesiano-kantiana.

¹¹ Véase a Richard Rorty. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1989. Distinción que, en general, la justificación que argumenta Rorty no la compartimos, pero que para nuestros propósitos aquí es válida.

enseñar a filosofar”¹². Ante este reto, nosotros asumiremos un punto medio que se ubicará en un depende de lo que se entienda por enseñanza, ya en líneas anteriores lo hemos abordado, y en un cómo y un para qué enseñar a filosofar.

Conviene señalar que la enseñanza de la filosofía ha tenido un nivel problemático y de complejidad nada fácil de alcanzar; por cuanto, entre otras razones, no se puede asumir o pretender resolverlo desde una visión simplista, esto es, desde la creencia de que sólo bastan unos métodos y unas técnicas didácticas específicas que funcionarán más o menos independientemente del contenido del que se trate. De hecho se ha afirmado que una de las razones por las cuales la enseñanza de la filosofía no sea filosófica, es, históricamente hablando, por la sumisión de la misma a una didáctica general, por medio de la cual se enseña como una asignatura más, y porque, desde el punto de vista filosófico, se presenta:

...la ausencia de eso mismo, es decir, de lo que define, por la actividad, lo específicamente filosófico; además de la preocupación doctrinal y formativa, mediante contenidos seleccionados, y servida por un método básicamente didáctico-comunicacional. O sea, una filosofía *ex datis*, según la expresión de Kant, que no permite ir mucho más allá de un conocimiento histórico; o la asimilación de ciertos problemas, autores y soluciones al servicio de determinadas ideas “formativas”.¹³

¹² Kant en *Noticia acerca de la Organización de sus Lecciones durante el Semestre de Invierno de 1765/1766* en el cual además de criticar fuertemente la enseñanza universitaria, asume el problema y declara que el estudiante de filosofía debe aprender a pensar y no a aprender pensamientos, por lo que deberá dejar de creer que aprenderá filosofía, lo cual no podrá ser, sino que deberá aprender a filosofar. La filosofía consistirá, por tanto, en una actividad: filosofar. Ahora la expresión más concisa de esta manera de entender la filosofía y su enseñanza es: “No se puede aprender filosofía pero sí a filosofar” expresión que aparece en *Blätter aus Kants Nachlass*. Ahora bien, en la *Crítica de la Razón Pura*, Kant hace referencia a dos tipos conocimiento: el histórico o *cognitio ex datis* y el racional o *cognitio ex principiis*. El primero, tiene que ver con el origen de los conocimientos posibles que se puedan tener, y son dados. El segundo, conocimiento filosófico, supone un pensar por sí mismo, necesita ser pensado por el propio sujeto. Sólo un pensamiento creado o re-creado por el sujeto, que implica mucho más que un comprender lo que alguien me transmita, puede ser filosófico. De tal manera, que ese sujeto aprendiz de filosofía no puede pensar desde otro, tiene que hacerlo por sí mismo. Por tanto, “... El maestro no puede intervenir eficazmente en la producción de algo tan propio y personal. A lo más podrá servir de ejemplo, estimular, fomentar... el que cada uno piense por sí mismo, que es justamente lo opuesto a pensar desde otro”. Oswald Market. *La gran lección de Kant sobre la naturaleza del filosofar*. Disponible en

<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fsl/02112337/articulos/ASHF8181110013A.PDF>

¹³ João Boavida. De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. En *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIV, N°234, 2006, p. 209.

Cabe decir por consiguiente, que la enseñanza de la filosofía representa un problema que guarda relación directa con la concepción que se tenga de la actividad filosófica, y de cómo ella contribuye al despliegue de su enseñanza¹⁴.

Por tanto, y a tenor con esto último (nos limitaremos en este punto a dar algunas pistas de la concepción que asumimos, para en líneas posteriores ocuparnos de señalar una suerte de propuesta inicial sobre este asunto de la enseñanza de la filosofía) puede decirse que la filosofía no es una verdad hecha, acabada, dada, porque ella “no es el reflejo de una verdad previa, sino, como el arte, la realización de una verdad”¹⁵. Así, el enseñar filosofía implica un filosofar, si bien el maestro y el alumno parten de una herencia, una tradición, la reinterpretan, la traducen desde el horizonte histórico, en términos de Gadamer, en el que viven. Leen su mundo, leen su experiencia vital para intentar comprenderla, para tratar de alcanzar un sentido. De esta forma, toman una iniciativa, muy distante de un ejercicio de memorizar y repetir fielmente unas verdades dadas, de intentar pensar el mundo, la historia, su mundo, su historia.

Ahora bien, la pregunta (in)útil del título de este apartado tiene que ver con la enseñanza de la filosofía hoy en día, esto es, por el sentido que pueda tener enseñar filosofía en el presente. Antes de intentar dar un argumento que en ningún momento sea una respuesta, y mucho menos una definitiva, sería conveniente realizar una pregunta muy difícil, pero necesaria: ¿qué es filosofía?. La respuesta provisional y tentativa que daremos nos permitirá intentar responder dos más ya señaladas, a saber: cómo y un para qué enseñar a filosofar.

A este respecto, Kohan escribió:

¹⁴ A este respecto vale la pena referir aquí algunas perspectivas que se han hecho en torno a la enseñanza de la filosofía y el problema filosófico que lleva aparejado: en primer lugar, tenemos la de Mathew Lipman contenida en su programa “Filosofía para Niños”. El llamado modelo Lipman como se sabe está basado en el uso de unas historias (Harry, Pixie, Elfie, entre otras), las cuales fueron escritas para ser leídas y discutidas en grupo y en él los alumnos deben dialogar entre ellos constituyendo así una comunidad de investigación (*community of inquiry*). Ekkehard Martens ha propuesto un modelo de enseñanza de la filosofía fundado en la elaboración del discurso filosófico por parte de los alumnos. Y, finalmente, Ignacio Izuzquiza propone una enseñanza de la filosofía basada en la simulación de la actividad filosófica en su conocida obra: *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid : Anaya, 1982.

¹⁵ Maurice Merleau-Ponty. *Fenomenología de la Percepción*, México: FCE, 1957, p. XIX.

la filosofía es un término que tiene varios significados y posibilidades. Algunos de los principales: saber con una historia, forma de ver el mundo, institución organizada en asociaciones, universidades, centros, etc. Me gustaría destacar otro sentido: la filosofía como experiencia de pensar. Estoy pensando en el sentido hermenéutico del término experiencia; la experiencia es una condición histórica del ser humano. En este sentido, la experiencia es una posibilidad de la filosofía.¹⁶

Esta forma de entender la filosofía, como experiencia del pensar, fenomenológicamente hablando involucra un padecer, un recibir, una vivencia de un ser-ahí, de un ser-con-otros, de un ser inconcluso que se atreve a pensar sobre sí, sobre el otro, con el otro, sobre el mundo, su mundo. Ese ser que padece el pensar (un pensar no desligado de la acción) es capaz de narrar y narrarse en el camino de la autoconciencia, que es, con mucho, el filosofar.

Habría que agregar otros significados a la filosofía, además del clásico amor al saber, está el de un saber doxográfico, saber del pasado, saber acerca de obras de grandes pensadores: Platón, Aristóteles, Kant, Hegel, Husserl, Heidegger, entre otros. Empero, se debería tener presente que ese amor al saber no es suficiente para ser filosófico, por lo que preferimos verlo como un amor a saber-se, a comprender-se, a interrogar-se, a pensar-se; y si bien el pensar supone una tradición, una herencia, la filosofía es un saber del tiempo, un saber ubicado en la temporalidad de un ser-ahí, un ser-con-otro, en la tensión pasado-presente-futuro.

La auto-conciencia derivada de la experiencia del pensar-se, vivir-se, narrar-se, es, por consiguiente, histórica o tiene un carácter histórico porque:

...experimenta el mundo no en abstracto, sino a partir de una situación social y cultural concreta (...) la cual, a su vez, es el resultado de experiencias acumuladas históricamente sobre el mundo, sobre los otros hombres y sobre sí mismo.¹⁷

¹⁶ Walter Kohan. *Notas para pensar... una educación filosófica no programada de la infancia*. Disponible en: <http://www.geocities.com/avcordero/FpN18.htm>

¹⁷ Eduardo Álvarez. *El saber del hombre. Una introducción al pensamiento de Hegel*. Madrid: Trotta, 2001, p.178.

¿Para qué enseñar filosofía y/o para qué enseñar a filosofar? En principio cabe señalar que aun cuando la distinción entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar es válida y fecunda sobre todo si se enfatiza en la posición que se asume al definir filosofía y filosofar, no es menos cierto que ambas tengan que necesariamente implicarse. No siempre se aprende a filosofar tratando con temas filosóficos, un ejercicio puramente memorístico y repetitivo de los mismos así lo confirma. Pudiera, eso sí, destacarse que los asuntos filosóficos se aprenden generalmente mejor cuando se hace filosofía sobre y desde ellos¹⁸. Ahora bien, modelos como el de Lipman, el de Ekkehard Martens y el de Ignacio Izuzquiza coinciden, en términos generales, en resaltar que en los niveles del sistema escolar, la educación básica y la media, incluso en la superior, la enseñanza de la filosofía debe aportar al alumno herramientas para que pueda darle sentido a su vida, además de desarrollar la capacidad crítica y el cuestionamiento de los saberes recibidos, muchas veces presentados como verdades inmovibles, además de posibilitar la integración de los mismos, dados frecuentemente como parcialidades aisladas, en totalidades teórico-conceptuales en continuo cambio y reelaboración¹⁹.

Incluso pudiera agregarse que la educación filosófica, entendida como experiencia del pensar y del actuar, puede contribuir significativamente al proceso de humanización del ser humano (como ser biológico y ser social e histórico) en el sentido de ayudarlo a adquirir ese nivel de auto-conciencia, de ese ser-para-sí, del que habla Sartre, que alcanza su configuración completa en el ser-para-el-otro y desde-el-otro. Al poder distanciarse de sí, de desdoblarse se diría con Hegel, puede alcanzar esa auto-conciencia, puede alcanzar a mirar-se, a juzgarse, a narrarse, desde ese sí mismo como otro, en palabras de Ricoeur.

¹⁸ Que tiene que ver en parte con el conocimiento *ex principiis* kantiano ya referido.

¹⁹ Está claro que la enseñanza de la filosofía en Venezuela y América Latina no goza de la incuestionable legitimidad con la que si cuentan la enseñanza de la matemática, la física, la lengua materna o idiomas como el inglés, por citar algunas. Por ello, continuamente los profesionales de la filosofía estamos enfrascados en una justificación de la misma, que llega incluso a tocar la propia existencia de la actividad profesional.

2. Enseñar filosofía o (mejor) enseñar a filosofar

Al hablar de enseñanza de la filosofía nos referimos al acontecimiento de la puesta en escena del encuentro de unos sujetos de conocimiento y de reconocimiento. Tal enseñanza va mucho más allá de un acto comunicativo, meramente transmisivo, para, pasando por lo intersubjetivo, alcanzar una praxis de constitución de unos sujetos, unos conocimientos y unas prácticas en un contexto histórico-social concreto. Por ello, esta enseñanza debe incorporar, al igual que la socrática, “la dimensión amorosa como condición para que la mediación pedagógica permita al otro llegar a ser lo que puede ser. Eros pedagógico, transferencia amorosa, deseo de aprender y de enseñar, siempre es la condición de la afección de otro como posibilidad de subjetivación”²⁰. Para que el otro llegue a ser el que se es, desde su carácter singular plural, desde su radical diferencia.

Antes de abordar el asunto de enseñar filosofía o enseñar a filosofar, conviene referirnos al filosofar²¹, y al por qué lo hacemos, cuando lo hacemos. Para filosofar no es suficiente hacerlo basandonos en una tradición filosófica (escuela, corriente, filósofo), sino que es necesario realizarlo desde un contexto histórico, social y político determinado, valga decir, un aquí y un ahora. Ya Ellacuría lo señalaba:

...este situarse en un lugar o en otro a la hora de filosofar es uno de los hechos que más contribuye a la diferenciación de las filosofías, no sólo desde un punto de vista ético, sino también desde un punto de vista teórico. Quien se sitúa en el lugar de las ciencias, hará un tipo de filosofía; quien se sitúa primariamente en el lugar de la experiencia interior, hará otro tipo de filosofía; quien se sitúa en el lugar de la praxis histórica total, hará otro tipo de filosofía.²²

²⁰ Violeta Guyot. Territorio de enseñanza. La escuela. En Magaldy Téllez. *Repensando la educación en nuestros tiempos. Otras miradas otras voces*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000, p.47

²¹ Entendido como la acción de pensar, de reflexionar sobre un asunto, tema o problema apoyado en bases y razonamientos filosóficos. Bien distante del simular que se reflexiona, en un ejercicio vano e intrascendente.

²² Ignaci Ellacuría. *Función liberadora de la filosofía*. ECA (Estudios Centroamericanos, San Salvador), N° 435-436, pp.45-64.

Filosofamos, no sólo por el amor al saber, sino también porque al hacerlo nos autoformamos, tanto en lo que respecta a nuestro yo, en esa relación indeclinable Yo –Tu de las que nos habla Buber²³, así como también como sujetos éticos y políticos responsivos.

Ahora sí, pasemos al asunto del enseñar filosofía o a enseñar a filosofar de una manera más detenida, lo que significa pensar sus posibilidades desde un conjunto articulado de ideas, suerte más bien de presunciones, a saber:

- ❖ El enseñar filosofía o a filosofar desde el preguntar incesante.²⁴
- ❖ El enseñar filosofía o a filosofar como práctica de traducción.

Se ha sostenido el papel importante que puede desempeñar la enseñanza de la filosofía en la formación del pensamiento crítico, por lo que aquí, sin adentrarnos en los intrínquilos del asunto, afirmaremos este papel y a partir de uno de sus sentidos nos dedicaremos a presentar nuestra primera presunción o la de enseñar filosofía o filosofar desde el preguntar incesante. Ahora bien, este sentido lo hemos escogido de los dados a la palabra crítica, a saber:

Un primer sentido, en que la crítica lleva al reconocimiento de ciertos límites. En este sentido, el pensamiento busca reconocer las fronteras que no podemos traspasar y que son , al mismo tiempo, no estructuras universales trascendentales sino contingencias y arbitrariedades históricas que condicionan el campo de lo que podemos pensar. En un segundo sentido, la crítica es la actitud que nos impide abandonarnos a cualquier necesidad o ley natural, es el esfuerzo práctico por oponerse a la adopción de cualquier hábito social como simple hábito, la búsqueda por reconocer la dimensión problemática de nuestras familiaridades y evidencias. Finalmente, la crítica comporta afirmar el sentido de la pregunta y la pregunta por el sentido, se opone a cualquier afirmación de una verdad para mantener viva la interrogación sobre lo que hacemos, sobre por qué y para qué lo hacemos.²⁵

²³ Véase a Martín Buber. *Yo y Tú*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1982.

²⁴ Un preguntar porque, entre otras razones, en "... la actividad filosófica ni las respuestas son definitivas, ni las preguntas son siempre las mismas. A lo largo de su historia, la filosofía va construyendo sus objetos y los métodos de acceso a éstos, haciendo del recurrente un quehacer característico." Carmen Romano Rodríguez. ¿Por qué filosofamos? *La Lámpara de Diógenes*, año/vol. 3, número 006 , México, pp. 59-61, p. 59. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/844/84430607.pdf>

²⁵ Walter Kohan. *Filosofía e infancia. La pregunta por sí misma*. En Walter Kohan y Vera Waskman (Comps). *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000, p. 12.

Este último sentido nos sirve para retomar el carácter problematizador de la filosofía y, por ende, de su enseñanza, se trata entonces de potenciar este carácter fundamental de la filosofía y de la formación del pensamiento crítico a través de ella. Queda claro que la filosofía, su enseñanza, está muchas veces expuesta a perder este carácter convirtiendo a la misma en un ejercicio de letra muerta completamente desproblematizada, o bien en un ejercicio de transmisión de problemas filosóficos enmarcados en una historia de la filosofía, con el agravante de que han dejado de serlo y no estimulan el gusanillo problematizador en el estudiante. Un problema filosófico, al menos desde el punto de vista de su enseñanza, para ser considerado tal, tiene que involucrar una situación que necesite ser resuelta por el estudiante. Una práctica de enseñanza filosófica requiere de ese elemento que agujee al estudiante, que se encarne en él, por cuanto “...no hay problema sin individuos ni sin problematización, y que es en los individuos en donde ésta encuentra su génesis, su alimento y su superación”²⁶. Esta problematización no está *per se* en el contenido del programa de filosofía, sino que se crea en la puesta en escena del encuentro filosófico, por ejemplo: por medio de una tarea específica generada o por las características del propio encuentro pedagógico, o puede captarse en el planteamiento de una determinada situación. Por tanto, un nivel de problematización filosófica se alcanzará dependiendo del sujeto de filosofía que la intuya y la asuma, y de su voluntad para enfrentarlo, estudiarlo y, de ser posible, salvarlo. No hay problemas filosóficos a manera de base de datos en las que hay que buscar para encontrarlos, los problemas se crean, re-crean, se intuyen y se asumen en situaciones concretas y específicas, por individuos de carne y hueso. Porque: “...la verdadera Filosofía consiste en aprender de nuevo a ver el mundo, y en este sentido una historia relatada puede significar el mundo con tanta profundidad como un tratado de Filosofía”²⁷.

Se trata pues, de crear escenarios de enseñanza de la filosofía que propicien la actividad filosófica, esto es, que el estudiante piense en situaciones problemáticas concretas. Y, a partir de ellas, enmarque paulatinamente las mismas en conceptualizaciones y fundamentaciones filosóficas, con base en: autores, obras, escuelas de pensamiento,

²⁶ João Boavida. *Op. cit.*, p. 212.

²⁷ Maurice Merleau-Ponty. *Fenomenología de la percepción, op. cit.*, p. XIX.

movimientos, etc. De esta manera, se desplegará un dispositivo pedagógico filosófico que permitirá activar la capacidad crítica del estudiante en función de un problema determinado como punto de arranque. Para así reafirmar el sentido de la pregunta-problema y la pregunta-problema por el sentido, “... para mantener viva la interrogación sobre lo que hacemos, sobre por qué y para qué lo hacemos”²⁸. Y encender y mantener encendida la criticidad. Este dispositivo supone la creación de condiciones similares a la de la actividad filosófica en general.²⁹

El ser humano es, muchas cosas juntas, entre ellas una fundamental, ser de lenguaje. Mejor aún, simbólico y lingüístico, y no exclusivamente racional como comúnmente se le ha definido. De tal manera que esta lingüisticidad como condición le permitirá usar el lenguaje para manifestar su experiencia, a través de ella él expresa su identidad y su diferencia, e impregna el modo de estar en el mundo como sujeto histórico. Ahora bien, dice Gadamer que “el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión”³⁰, por consiguiente, el lenguaje constituye el medio en el que acontece la interpretación y la experiencia del mundo, es decir, es un espacio que envuelve y que prejuzga siempre nuestro pensar, actuar, y conocer. La lingüisticidad da el ámbito común entre el que interpreta, interpretante, y aquello que es o debe ser interpretado: el texto, abriendo así el camino para la realización del sentido.

Ahora bien, esta idea de la interpretación, y desde el punto de vista de la hermenéutica filosófica o filosofía hermenéutica, nos refiere a uno de los sentidos de la palabra hermenéutica, del griego ἑρμηνευτικός, *hermēneutikós*, como es traducir³¹. El traductor es un

²⁸ Walter Kohan. *Filosofía e infancia. La pregunta por sí misma*. En Walter Kohan y Vera Waskman (Comps). *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*, *op. cit.*, p.12.

²⁹ Esta perspectiva de enseñanza de la filosofía no colide con aquel dispositivo pedagógico que parte de los grandes preguntas-problemas tradicionales de la filosofía con el propósito que los estudiantes los estudien y los expongan o debatan, en forma oral o escrita. O pudiera pedirles que desarrollen algún trabajo académico sobre ellos, con base en ciertos marcos teórico-referenciales. Ni tampoco niega que hayan contenidos cuya enseñanza sean imprescindibles; pero esto no es motivo para “confundir los contenidos filosóficos dignos de ser enseñados con: la actividad filosófica que su aprendizaje puede determinar; y la problematización filosófica que su pueda producir a partir de problemas y de situaciones concretas, sin olvidar los contenidos a adquirir”. João Boavida. *Op. cit.*, pp. 212-213.

³⁰ Hans-Georg Gadamer. *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme, 1999, p. 467.

³¹ La traducción es una manifestación especial del proceso hermenéutico básico que es el comprender. Otro de los sentidos de la hermenéutica está en el querer decir, expresar y a la manera de cómo se hace, estilo, forma, etc., *i. e.*, interpretar una pieza musical, montar una obra de teatro.

mediador entre un lenguaje y otro, entre un mundo y otro. La praxis de la traducción puede llegar a convertirse en fundamental para la enseñanza de la filosofía. La enseñanza filosófica vista como traducción –en tanto ejercicio hermenéutico–, va mucho más allá de una metodología, porque involucraría asumir una forma de estar en el mundo y de cómo a través de la experiencia vivida interpretamos: lo que nos pasa, lo que nos rodea, la relación con el otro, los problemas, los discursos.

La enseñanza filosófica puede, asimismo, tomar como herramienta para diseñar dispositivos pedagógico filosóficos al círculo hermenéutico, en la dinámica hermenéutica del todo y las partes, sin que signifique banalizar la profundidad filosófica y epistémica del círculo. El círculo inaugura un proceso de índole referencial y comparativo, que tiene mucho que ver con el papel dado a los prejuicios y a la tradición en la hermenéutica filosófica gadameriana, que es la que aquí subyace. Aquello sometido a una hermenéutica entra en una suerte de círculos constituidos de diferentes partes, en una interacción dialéctica todo parte, parte todo.

La enseñanza filosófica en y por medio del círculo hermenéutico presupone: lo dialógico, los conocimientos previos sobre el problema o asunto, antes de dar inicio a un proceso de comprensión. Imaginémonos un dispositivo pedagógico en el cual los estudiantes sean invitados a formular-se preguntas desde la filosofía de un autor, pongamos por caso a Heidegger o a un filósofo latinoamericano como Enrique Dussel. Ello involucrará un proceso doble de círculo hermenéutico, por un lado la interpretación de la pregunta, como parte de un todo mayor; y por el otro, la comprensión general del pensamiento del autor en cuestión, porque algunos de sus conceptos y tesis pudieran quedar incomprendidas, vacías de sentido, si no son ubicadas en el todo de su pensamiento. Es evidente que la formulación de la pregunta y la elección del autor de referencia, constituyen en sí mismo un proceso hermenéutico.

La enseñanza de la filosofía como traducción significa una forma particular de mediación. Ella trata de que el estudiante haga propio lo extraño para que pueda incorporarlo a su conocimiento y comportamiento. Dado el caso, esta enseñanza representa el desafío de

alcanzar la traducción de problemas comunes a problemas filosóficos, y también el proceso de traducción de problemas filosóficos a la experiencia del alumno.

Esta enseñanza toma en muy cuenta a la transmisión, no ya como acción mecánica, memorística y puramente repetitiva, sino que ella debe implicar dos grandes sentidos a saber: el de *tradere* y el de *transmittere*, verbos latinos que le dan unos matices, unas diferencias y, a la vez, unos complementos, los cuales están referidos al traspaso de la tradición y la herencia y, a la vez, dialécticamente hablando, a la re-creación de lo transmitido. Estos dos verbos, además, le dan al concepto de tradición, y por extensión a la traducción, un carácter distinto a saber, pasivo y activo al mismo tiempo. Veamos por qué:

...En primer lugar *tradere* (...) pone de manifiesto el carácter “pasivo” e inmune a la acción, al pensamiento y a los sentimientos de lo que los sujetos reciben por mediación de las transmisiones (...). En segundo lugar, *transmittere*, que es un verbo que subraya la actividad del receptor de las transmisiones, el cual, porque se haya ubicado en *su* espacio y *su* tiempo, debe contextualizarlas y recrearlas en función de las variables que se imponen en su presente como consecuencia del carácter inevitablemente móvil e histórico de la existencia humana...³²

Por ello, si la traducción en la enseñanza de la filosofía tiene referencia especial a la tradición, y a la transmisión de esa tradición, desde el círculo hermenéutico, pongamos por caso, ella supondrá siempre una recreación. Tanto es así que pudiera afirmarse que no hay traducción sin re-creación.

Por consiguiente, y a tenor con lo hasta aquí señalado, la enseñanza filosófica entendida como traducción y desplegada mediante el establecimiento de dispositivos con base en círculos hermenéuticos, supondrá internalizar la idea por parte de los sujetos de filosofía involucrados, docente y estudiantes, que tanto la tradición filosófica como los prejuicios filosóficos deben de ser “violados”. Esto es, no debe asumirse una fidelidad canónica a los discursos, obras y autores que conforman una tradición filosófica, sino que por el contrario, como diría Skliar, siguiendo de alguna manera Derrida y a Deleuze, ser

³² Lluís Duch. *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder, p.178.

infieles a esa tradición y a esos prejuicios para atreverse pensar de una forma otra³³. El profesor de filosofía será un traductor en la medida en que no limitará su práctica docente a una repetición mecánica y fiel de los contenidos de un programa; sino que se abrirá a un proceso traducción que permita una apropiación, re-interpretación y re-creación de problemas y asuntos filosóficos por parte del alumno, para hacer suyo, por sí mismo, lo que antes le era extraño. Sin olvidar que la misión de la filosofía, según Gadamer, consiste “en escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno, hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión...”³⁴. Claro que, el filósofo hermeneuta alemán, se está refiriendo a sólo una parte importante de esa misión.

En este sentido, cabe referir aquí la experiencia de enseñanza de la filosofía que hemos venido desarrollando en la Universidad Central de Venezuela, específicamente en la Escuela de Educación, con estudiantes de grado o de licenciatura, en la cual recreamos dispositivos de enseñanza de la filosofía fundados en ejercicios filosóficos que combinan la lección de filosofía como traducción con ejercicios que implican un pensar situado, valga decir, el preguntar, preguntarse desde una filosofía edificante, en el sentido de Rorty ya señalado antes.

Para finalizar una abertura

La enseñanza de la filosofía y del filosofar, si ha de contribuir a formar el pensamiento crítico, con base en una experiencia del pensar y en una experiencia de sí, requerirá, sin duda, trascender el pragmatismo y apoyarse también, como ya lo hemos, de alguna manera, insinuado, en una concepción fenomenológica hermenéutica. Ella le dará apoyaturas importantes desde sus planteamientos, entre los cuales podemos destacar: el énfasis en la experiencia vivida, en la vivencia, la narración, el cuerpo, la intersubjetividad y el mundo de

³³ Skliar nos pregunta en su libro *¿si podemos ser infieles con la herencia?* Y luego, agrega, “Se da como supuesto, además, que la herencia es aquello que puede ser interpretado de formas diferentes, aquello que, de hecho, puede ser traducido cada vez de modo diverso...” Carlos Skliar. *Op. cit.*, p. 29.

³⁴ Hans-Georg Gadamer. *La herencia de Europa*. Barcelona, Península, 1990, p.152.

la vida (*lebenswelt*). Al enseñar filosofía, o mejor, al filosofar, podemos re-crear la realidad intersubjetivamente, dándole sentido. La postura crítica y reflexiva puede conducir a la transformación del entorno socio-histórico del sujeto de filosofía, y por ello es conveniente iniciar al ser humano desde la más temprana edad en el conocimiento y dominio de las herramientas y habilidades propias de la filosofía.

La conciencia, mirada desde la fenomenología, es intencional, y es intencionalidad hacia el mundo de la vida, y en la medida en que ella, la conciencia, le da sentido a este último, lo constituye. En el plano de la enseñanza, el sujeto de filosofía, niño o adulto, joven o viejo, aprende si quiere, diríamos con Merleau-Ponty, esto es, querrá aprender en la medida en que aquello que se ha de aprender tenga sentido para él³⁵. Y el sentido lo encuentra a partir de su mundo de vida, de su cuerpo que –de acuerdo con Merleau-Ponty– es estar en el mundo con los otros, de sus vivencias, las que transforma en experiencias conscientes, las cuales puede llegar a cuestionar o a reafirmar mediante el encuentro intersubjetivo, en el que las confronta, discute y analiza en una práctica de diálogo fecundo.

La enseñanza filosófica desde la fenomenología, enfatiza en nociones como el tiempo y la finitud, en una temporalidad constitutiva del ser-ahí y ser-en-el-mundo, en la que ser cuerpo es estar en el mundo con los otros. De igual modo, la fenomenología hermenéutica concibe la educación en tanto *bildung*, como el proceso en que un individuo llega a ser el que se es; de allí que, ya lo hemos dicho en otro lugar:

La *bildung*, en tanto formación, es del individuo en su proceso de constitución de sujeto histórico y social, cultivo y huella personal. Sin embargo, también puede ser referida, de cierta manera, en su constitución a un sujeto colectivo, si se le piensa como intersubjetividad, como acción dialógica y responsividad del otro, de los otros, los semejantes que comparten la construcción de una senda común.³⁶

³⁵ Véase a Philippe Merleau-Ponty. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 2003.

³⁶ Gregorio Valera-Villegas. La narración/formación del extraño: lectura/escritura de una *bildung* fronteriza. En *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. UNERMB, Vol. 9 No. 2, 2005, 298 – 316, p.299.

La temporalidad, desde la fenomenología hermenéutica, refiere a la condición del sujeto de filosofía como ser histórico, condición imprescindible para la adquisición de la autoconciencia. La experiencia de este sujeto en el mundo de la vida con base en sus relaciones y vivencias le permite construir una experiencia-de-sí, experiencia del Otro. El tiempo, la temporalidad, es conciencia de finitud radical, en tanto horizonte de sus posibilidades históricas. La temporalidad / historicidad nos permiten entender que el proceso formativo de un ser humano no acaba en una edad determinada, sino que por un lado debe plantearse en el carácter finito de dicho ser, y a la vez como un proceso inacabado dentro del ciclo vital de dicho ser.

La fenomenología hermenéutica no puede ser vista como un método entre otros, sino como una forma de vida y una postura ante lo real, que el sujeto de filosofía puede adquirir en su proceso de formación. Ella puede darle "...una disciplina gracias a la cual el espíritu toma conciencia de sí, asume la responsabilidad de sí y, finalmente, su libertad"³⁷. Y esa libertad implica, entre otras cosas, un despertar a la natividad, como nuevo inicio, como nuevo comienzo, diríamos con Arendt; y también es dejar que el otro llegue a ser lo que se es³⁸. Y que cada ser humano se inicie, y re-inicie desde la constante infancia que le constituye, en el conocimiento reflexivo de sus vivencias, de sus padeceres, de su pasión. Porque, fenomenológicamente hablando, el sujeto de filosofía debe dirigir su atención "...a la vivencia humana que se reconoce y se declara experiencia, es decir, que se deja legítimamente convertir en enseñanzas, en lecciones de cosas des-cubiertas o presentes. Incluso en nuestras relaciones con los demás hombres y con el grupo social..."³⁹. El desafío está planteado.

³⁷ Emmanuel Lévinas. *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Madrid: Síntesis, 2005, p. 34

³⁸ O en un planteamiento más desafiante, en palabras de Séneca en el capítulo I de su *De vita beata*: "*Pergentes, non qua eundum est, sed qua itur*". O en castellano: hay que identificarse con el propio rumbo y no con ninguno impuesto por el que se deba recorrer.

³⁹ Emmanuel Lévinas. *Trascendencia e inteligibilidad*, Madrid: Ediciones Encuentro, 2006, p. 21.