

Dilemas de la enseñanza de la filosofía*

Dilemmas of Teaching Philosophy

Olga POMBO

Universidade de Lisboa
opombo@fc.ul.pt

Recibido: 09/11/2017. Revisado: 06/01/2018. Aceptado: 25/01/2018

Resumen

Partiendo de la confrontación entre la posición de Spinoza y Descartes sobre la enseñanza de la filosofía, la relación de la filosofía con su método y la forma adecuada de comunicarla, en este artículo se quiere caracterizar el dilema fundamental que atraviesa a la enseñanza de la filosofía. A continuación, se abordará la forma en que se puede pensar la enseñanza de la filosofía como algo constitutivo a ella misma o como un complemento secundario.

Palabras clave: filosofía; enseñanza de la filosofía; método filosófico; Spinoza; Descartes; escritura; expresión hablada y heurística.

Abstract

In this paper we will characterize the fundamental dilemma that crosses the teaching of philosophy taking into account the confrontation between Spinoza and Descartes positions about teaching philosophy, the relationship of philosophy with its method and the proper way to communicate it. Thereafter, we will approach the way in which teaching philosophy can be analyzed as something constitutive of philosophy or as a secondary element.

Keywords: *Philosophy; The Teaching of Philosophy; Philosophical Method; Spinoza; Descartes; Writing; Spoken Expression; Heuristics.*

* Una versión de este texto fue publicada (en portugués) en I. Marnoto (org.), *Didáctica de la Filosofía*, vol. 2, Lisboa: Universidad Abierta, 1990, pp. 7-30.

Resumo

Partindo do confronto entre a posição de Spinoza e de Descartes sobre o ensino da filosofia e sobre a relação da filosofia com o seu método e com a forma adequada da sua comunicação, procuramos caracterizar o dilema fundamental que atravessa o ensino da filosofia. Num segundo momento, procuramos pensar de que modo o ensino da filosofia pode ser pensado como constitutivo da própria filosofia ou como seu complemento secundário.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino da Filosofia; Método da Filosofia; Spinoza; Descartes; Escrita; Fala e Heurística.

I. Filosofía y método

1. Spinoza y la enseñanza de la filosofía

En una carta fechada el 30 de marzo de 1673 y dirigida al poderoso e ilustrísimo Señor Ludovico Fabritius, profesor de la Academia de Heidelberg y Consejero del Elector Palatino, Baruch de Spinoza rechaza, en los siguientes términos, la oferta de una cátedra de filosofía en la Universidad de Heidelberg que, a través de Fabritius, le era ofrecida por el elector a condición de que su magisterio no perturbara la religión públicamente establecida. Dice Spinoza:

Si alguna vez quisiera aceptar el cargo de profesor en alguna facultad, no podría escoger mejor que aquella que, por vuestro intermedio, me ofrece el elector Palatino, sobre todo por la libertad de filosofar que el clementísimo príncipe se digna conceder, por no hablar de cuánto me gustaría vivir bajo el gobierno de un soberano cuya sabiduría es causa de admiración universal, pero, como nunca tuve intención de enseñar en público, no me es posible aceptar esta magnífica oportunidad (...) Pienso, en primer lugar, que tendría que abandonar la investigación filosófica si quisiera dedicarme a la instrucción de la juventud. Y, además, creo no conocer los límites a que debe restringirse mi libertad de filosofar para que no parezca que quiero perturbar la religión establecida.

Más adelante, escribe Spinoza:

Si, llevando una vida retirada y solitaria, he sido ya víctima de ciertas actitudes (lea, de desvirtuamiento y condenación), mucho más terribles serían si yo ascendiera al lugar que me ofrecéis. Ved, pues, gran Señor, que me no me guía la esperanza de una mejor fortuna

pero sólo el amor a la tranquilidad que creo poder conservar de algún modo, absteniéndome de lecciones públicas (Correspondência, XLVIII, subrayados nuestros).

De esta forma espléndida y solemne, Spinoza defiende pues la existencia de una radical incompatibilidad entre la actividad de investigación y el acto de enseñanza de la filosofía en instituciones públicas universitarias —“tendría que abandonar mi investigación si quisiera dedicarme a la instrucción de la juventud”—. Y esto por razones derivadas de la actividad propia de la investigación filosófica.

Como cualquier otra institución social, la universidad implica obediencia y coerción —“las Universidades (escribe Spinoza en el *Tratado Teológico-Político*, VIII, 49), fundadas a costa del Estado, son instituidas menos para el cultivo del espíritu que para su restricción”—. Incluso un príncipe como es el elector Palatino, cuya sabiduría es causa de universal admiración y que se digna conceder al profesor una gran libertad de filosofar una vez que pone una sola condición: “no perturbar la religión públicamente establecida”, impone, con esa misma y, la única condición, la obediencia a una doctrina. Digamos que, para Spinoza (y ésta en orden es una primera razón de su renuncia), las instituciones universitarias siempre tienen exigencias doctrinales frontalmente contrarias a la independencia y libertad del filosofar.

Pero ¿cuáles son las condiciones necesarias para el ejercicio de esa libertad del filosofar? En las propias palabras de Spinoza, “una vida retirada y solitaria”, que “no guía por la esperanza de una mejor fortuna, pero sólo por el amor a la tranquilidad” y que, por tanto, se abstiene de “lecciones públicas”. Se reconocerá aquí aquel conjunto de virtudes —humildad, pobreza, coraje, vida solitaria, independencia, libertad— que, de forma ejemplar, Spinoza cultivó a lo largo de su vida de filósofo, enteramente dedicada a la búsqueda de la verdad. Este conjunto de virtudes que claramente se inscribe en aquella tan difundida imagen del filósofo decisivamente cerca del asceta, del eremita que abandona la cueva —el grupo social del que forma parte, pero de cuyos límites no es prisionero— persiguiendo un destino solitario de libertad, en el caso de los problemas humanos (demasiado humanos) de los habitantes de la ciudad¹.

Sin embargo, es posible reconocer aquí la presencia de un segundo tipo de razones explicativas del rechazo de Spinoza a ofrecer lecciones públicas de filosofía. Además de las que se refieren al carácter limitativo y doctrinal de las instituciones de enseñanza, es decir, aunque el clementísimo Príncipe no planteara ninguna clase de condición limitadora a su magisterio, aun así Spinoza seguiría abogando por la existencia de una incompatibilidad radical entre la misma investigación

¹ A este respecto, véase el enfrentamiento establecido por Deleuze (1969: 152-158) entre “tres imágenes de filósofos”: los que ejecutan una orientación ascendente del pensamiento (Platón), los que viven en la fascinación de la profundidad (Empédocles) y los que se sitúan al nivel horizontal del acontecimiento (Estoicos).

y la enseñanza de la filosofía: la primera (investigación filosófica) es una actividad esencialmente solitaria, la segunda (enseñanza de la filosofía) es pública; la primera implica tranquilidad, la segunda suscita y desarrolla la polémica; la primera supone una conversión del pensamiento sobre sí mismo, un recogimiento y desdoblamiento en la dirección de una interioridad meditativa independiente, se construye en un itinerario personal únicamente orientado por la búsqueda de la verdad, obediente sólo a las determinaciones internas del propio desarrollo expresivo de esa verdad; la segunda implica una atención al otro y a los procedimientos retóricos que son necesarios utilizar para obtener el consenso de un auditorio frente a las tesis y argumentos presentados.

Dicho de otro modo, más allá de las (primeras) razones que se refieren a la naturaleza de las instituciones de enseñanza —razones que, podemos admitirlo, son circunstanciales o históricas—, la renuncia espinozista a enseñar filosofía resulta también, y quizás más profundamente, de una determinada manera de pensar la relación de la filosofía con su método. La investigación filosófica supone la adopción de un dispositivo esencialmente monológico y reflexivo, incompatible con las exigencias retóricas y argumentativas de cualquier enseñanza.

2. Spinoza y Descartes. La cuestión del método y sus implicaciones en la expresión literaria y en la enseñanza de la filosofía

Significativamente, es esa misma concepción del método filosófico la que está en la base de la forma literaria de exposición del sistema que Spinoza elegirá. Forma en la que, de modo similar, no se vislumbra procedimiento retórico o intención dialógica. De hecho, la exposición “more geometrico” de su *Ética* es quizás el más elocuente ejemplo de toda la historia de la filosofía de una forma de expresión filosófica que, estableciendo los principios definitorios de los cuales todas las propiedades pueden ser posteriormente deducidas, se ofrece en su luminosidad interna como establecimiento y exposición arquitectónica de la propia verdad, expresión de una sabiduría que se basta a sí misma y que por tanto rechaza, por su abstracta transparencia, cualquier efecto persuasivo, polémico o de deslumbramiento.

A este nivel, la comparación con Descartes es extremadamente esclarecedora. Aunque Descartes, como Spinoza, vea en la demostración geométrica, al estilo de los *Elementos de Euclides*, el modelo ideal de verdad filosófica, el hecho es que, en las *Meditaciones Metafísicas* —forma literaria por él elegida para la exposición de su metafísica²—. Descartes sigue un orden analítico de demostración³, diametralmente opuesto al régimen sintético adoptado por el autor de la *Ética*.

² Cf. Descartes 1964, IX, pp. 121-123.

³ Orden que es también la del *Discurso del Método* pero que no es la de los *Principios de Filosofía*. Sobre la utilización cartesiana del orden analítico y sintético, véase la obra clásica de Guérout (1953, 22-29).

Se trata obviamente de una barrera que se traduce en un posicionamiento metodológico diferente entre los dos autores: Descartes empeñado en un proyecto de legitimación que pretende construir desde el punto de vista de las exigencias de una “ratio cognoscendi”; Spinoza decisivamente situado en el punto de vista de la “ratio essendi”, determinado por el establecimiento y exposición del sistema de dependencia real de las cosas, en sus fundamentos lógicos y ontológicos.

Pero también es un conflicto que se deriva de un modo diferente de pensar la relación de la filosofía con su comunicación y enseñanza. En efecto, el método sintético adoptado por Spinoza en la *Ética*, método que es, él mismo, expresión del modo metafísico de explicación y producción de las cosas a partir de su causa sustancial, sirve para establecer el sistema de una ciencia ya constituida. Es decir, para exponer la verdad, aunque, como significativa y explícitamente observa Descartes, “no satisfaga el espíritu de aquellos que quieren aprender porque no enseña el método por el cual la cosa fue inventada” (Descartes, 1964: AT IX 122, subrayados nuestros). Por el contrario, el método analítico que Descartes utiliza sólo aparentemente tiene la forma de una meditación solitaria. Es, desde el principio, un procedimiento retórico⁴ —diría incluso, didáctico— que pretende, en última instancia, convertir a la filosofía, promover la iniciación de un alma por otra, enseñar, por el ejemplo que ofrece, el desarrollo de una reflexión concreta. Como Descartes escribe en su célebre pasaje de las *Respostas às Segundas Objecções*;

El análisis muestra la verdadera vía por la cual una cosa fue metódicamente inventada y hace ver cómo los efectos dependen de las causas de tal manera que, si el lector la quiere seguir y proyectar la mirada cuidadosamente sobre todo lo que ella contiene, no entenderá con menos perfección la cosa así demostrada, ni la hará menos suya que si, él mismo, la hubiera inventado... Yo seguí la vía analítica en mis *Meditaciones* porque me parece ser la más verdadera y la más propia para enseñar. (Descartes, 1964: AT, IX 121-122, cursivas nuestras).

En el desarrollo de sus *Meditaciones*, Descartes (que, como Spinoza, no fue profesor de filosofía⁵) tiene siempre al otro en el horizonte de su escritura —como lector particular desea invitar a la reconstrucción que por sí mismo puede hacer de la verdad expuesta, “como si él mismo la hubiera inventado”—; quiere como espectador de una narrativa en la que el autor da cuenta de un itinerario que fue

⁴ Sobre esta cuestión, cf. Gouhier (1955).

⁵ De hecho, como en general sucedió con casi todos los filósofos modernos, ni Descartes, ni Spinoza fueron profesores de filosofía en instituciones públicas u otras. Sin embargo, se sabe que, a título particular y privado, ambos tuvieron algunas experiencias de enseñanza; Descartes pretendiendo enseñar su filosofía a la princesa Elizabeth y escribiendo los *Principios de Filosofía* (1644) con el objetivo de escribir un manual escolar; Spinoza haciendo exposiciones de su doctrina en círculos cerrados y restringidos de amigos y escribiendo para su alumno Cesarius una obra didáctica sobre la filosofía de Descartes, los *Principios de la Filosofía de Descartes* (1663).

el suyo, que pueda ser también el del lector; ambiciona como conciencia individual a quien fuese necesario presentar el método que pueda permitir a cualquier hombre liberarse del error y alcanzar la verdad; pretende como interlocutor, “personas de espíritu y doctrina” (Descartes, 1964: AT, VII: 10), a quien Descartes envía sus *Meditaciones* y a quien solicita el examen, la crítica y la refutación de su escrito, antes incluso de publicarlo (publicación que, como es sabido, sólo vendrá efectivamente a autorizar después de la recepción de esas objeciones y conjuntamente con ellas y sus respectivas respuestas); persigue todavía como anónima entidad de quien Descartes recibió en tiempos pasados opiniones que aceptó como verdaderas y que, una vez en la vida, se apliqué a destruir metódicamente; anhela finalmente como adversario cuyos argumentos importan polémicamente refutar (como es el caso de Aristóteles y Santo Tomás) o cuyas razones son necesarias prever, comprender y anticipadamente hacer inviables (como en el caso de Montaigne y de los escépticos en general).

Por el contrario, Spinoza puede prescindir de cualquier confrontación polémica (por ejemplo, con el escepticismo) así también considerar la obligación de intentar transformar la filosofía, enseñar un método o persuadir sobre una doctrina. Porque la verdad, en última instancia, no es una creación humana sino un pensamiento divino y, como tal, solo puede ser interna y directamente percibida por cada uno en la soledad meditativa en su relación con lo absolutamente infinito que es Dios, el cual y por el cual todo es y puede ser concebido.

Aunque ambos autores nos han legado sistemas filosóficos que procuran fundarse en verdades evidentes y necesarias, susceptibles de ser racionalmente reconocidas como tal por todos los humanos, Spinoza no siente necesidad de asegurarse del efectivo reconocimiento de esas verdades por su auditorio⁶. Escribe y, por tanto, aspira a ser entendido. Pero se niega a enseñar...

Si, en Descartes, la estructura de la enseñanza está presente en forma de exposición, es decir, si Descartes está atento a la perspectiva de la recepción de su discurso, entonces conoce los límites y circunstancias de diverso orden que pueden impedir o perturbar el claro reconocimiento de la verdad. Considera la existencia de “hombres que se equivocan al razonar, incluso en los más simples temas de geometría” (*Discurso do Método*, IV). Por el contrario, Spinoza está firmemente colocado en la perspectiva de la producción. Lo que le importa es establecer la verdad, exponerla, dejar que ella especularmente se exprese en su discurso. No le interesa saber si fue realmente reconocida como tal por el lector. Menos aún considera ser su deber adaptarse a las limitaciones de su auditorio, tener en cuenta sus contingencias, deficiencias o incapacidades⁷.

⁶ En ese sentido, el texto de la *Ética* de Spinoza sería la respuesta ideal a las exigencias estilísticas de las filosofías del racionalismo clásico y la forma más paradigmática de oposición al racionalismo retórico. Cf. Perelman (1970: 222-227).

⁷ Se nota que cuando a veces Spinoza se dirige directamente al lector en la *Ética*, interrumpiendo por tanto la línea demostrativa, él pretende apenas aclarar mejor un punto ya establecido. Cuanto

Por ello, podemos aceptar a Spinoza como ejemplo —y quizá como modelo paradigmático— de una concepción monológica del método de la filosofía en la que, a su vez, se funda una manera, digamos especular, de pensar la relación de la filosofía con su expresión literaria. Y, por último, todo ello tiene como consecuencia la condena de la enseñanza de la filosofía.

3. Enseñanza de la filosofía y el auditorio real

Se trata de una posición que, paradójicamente, recoge la concordancia de muchos profesores de filosofía. Enseñar filosofía es entonces desvirtuar la actividad reflexiva. Es comprometer su carácter esencialmente monológico. Es abandonar la persecución solitaria de la verdad sustituyéndola por una práctica. Aun cuando rechaza la consternación propia del enfrentamiento dialógico de posiciones opuestas, la imprevisión de una perspectiva diferente que se presenta en forma de una objeción, el contra-argumento, el comentario o la simple pregunta, es decir, aun cuando asume una forma rígidamente expositiva, tiene que orientarse por reglas discursivas. Y a ello también le suma la necesidad de adoptar procedimientos argumentativos extraños a las exigencias de la singularidad meditativa del filosofar. En síntesis, según esta posición, enseñar filosofía implica atender a la naturaleza del auditorio real al que el discurso filosófico se dirige, tener en cuenta sus circunstancias y límites y, más grave aún, dejarse de alguna manera modelar por ellos.

Por un lado, en la escritura, el filósofo es libre de determinar los límites de interpretación del texto, imponiéndole su propio ritmo, construyéndolo a partir de las exigencias de desarrollo de la verdad, dirigiéndolo a un auditorio no real (de alumnos con mayores o menores limitaciones), sino ideal, de sujetos (especialistas o no) dotados de una racionalidad sin mácula. Por otra parte, en la oralidad que caracteriza el acontecimiento en el aula, se encomienda al filósofo una tarea didáctica que le obliga a adaptar su discurso a los límites e imperfecciones del auditorio concreto al que se dirige. Tarea tanto más gravosa cuanto mayores sean los límites de ese auditorio, su inmadurez, su incultura, su falta de preparación, su ausencia de requisitos previos mínimos, su no motivación para la filosofía, etc.

A partir de una caracterización de las restricciones del auditorio real al que se dirige la enseñanza de la filosofía, es posible argumentar a favor de la no legitimidad de la enseñanza de la filosofía de secundaria, en particular, por el establecimiento de una jerarquía de calidades basada en la evaluación de las condiciones (edad, nivel intelectual, formación cultural y otras) de los alumnos a quienes se

más, facilitar al lector la comprensión de la verdad ya expuesta. Pero, en ninguna circunstancia, se plantea en la perspectiva del lector y de sus limitaciones. En las antípodas de cualquier retórica, es al lector a quien compete, como dice Perelman, hacer “un esfuerzo de purificación, de ascesis” (Perelman, 1970: 222) que le permita acceder a la comprensión del texto y, por tanto, a la exposición de la verdad.

imparte esta enseñanza. En la cima, estaría la enseñanza universitaria habiendo aún lugar para distinciones nobiliárquicas internas: la enseñanza a nivel de posgrado sería “más noble” que el grado y, en éste, el de los últimos años más honroso que el de los primeros, etc. En la actualidad, de la misma manera, la enseñanza secundaria sería “menos noble” que la universitaria dadas las nuevas condiciones (edad, nivel intelectual, formación cultural) de los alumnos a quienes se dirige. También aquí habría lugar para jerarquías internas según las cuales la enseñanza de la filosofía a nivel de doce años es más noble que el realizado en los años anteriores. La ruptura pasaría aquí fundamentalmente por el carácter ya optativo de la asignatura de filosofía en el año duodécimo, pues eso implica un auditorio teóricamente más motivado. En este mismo orden de ideas se puede deslegitimar la enseñanza de la filosofía en las áreas técnicas, tecnológicas e incluso científicas, digamos, en las áreas no tocadas por la “gracia” de las humanidades...

Se trata de una apreciación que no se basa en la calidad del trabajo filosófico bien realizado por el profesor, en su competencia o en su firme capacidad reflexiva, las cuales, como se sabe, no están necesariamente vinculadas, ni al grado de enseñanza en que el profesor ejerce su actividad, ni a sus títulos y clasificaciones académicas. Tal apreciación ignora aún de qué modo la enseñanza secundaria de la filosofía puede ser, no sólo más difícil, sino incluso más compleja y exigente que la universitaria. Más difícil en la medida en que el profesor se ve aquí confrontado con la necesidad de no utilizar lenguaje técnico (o de dar inmediatamente el significado de los términos que va introduciendo) y de limitar drásticamente las referencias a la historia de la filosofía. En una palabra, el profesor no se puede hacer valer de su erudición (la cual sería inmediatamente rechazada), ni se oculta detrás de una “especialidad” que, para ser, necesita el reconocimiento equivalente; más compleja y exigente porque, en la enseñanza secundaria, el profesor se enfrenta con frecuencia a aquellas cuestiones decisivas que, más tarde, un alumno universitario olvida, acentúa o ya no se atreve a exponer.

Es justamente basándonos en este tipo de consideraciones, es decir, porque se admite que enseñar filosofía implica una adulteración o, al menos, una contaminación del discurso filosófico por las exigencias de una adaptación didáctica a los límites e imperfecciones de un alumnado particular que muchos profesores de filosofía se sienten con el siguiente dilema: hacerse entender por el auditorio siempre imperfecto de sus alumnos y, entonces, necesariamente tener que simplificar, distorsionar, pasar por encima, escamotear, olvidar, en una palabra, traicionar la filosofía, o no traicionar la filosofía y, aceptar poder no ser entendido.

Dilema que puede conducir, y conduce con cierta frecuencia, a situaciones extremas y paradójicas. En ese caso, el profesor de filosofía se deja de tal modo determinar por lo que considera ser las limitaciones de sus alumnos que totalmente se aleja de la filosofía, manteniendo con ella sólo una relación nominal. Es una situación, desgraciadamente frecuente en la escuela secundaria. Esta circunstancia constituye un terreno fértil para que aparezca una actitud en el profesor

capaz de reconfortar su moral frente a la renuncia de una esmerada preparación científica. Es la situación a la que el profesor se va entregando y a la cual, la rutina, la sobrecarga horaria y las adversas condiciones materiales del ejercicio de su profesión tiende a condenarlo.

En el polo opuesto (para no traicionar la filosofía, el profesor acepta no ser entendido) se encuentra en una posición que se puede verificar tanto en la escuela secundaria como en la universidad y que, curiosamente, puede ser asumida tanto por los profesores como por los alumnos. Ahora bien, el buen profesor de filosofía es justamente aquel que no hace ningún esfuerzo para ser entendido y que, finalmente, “no se entiende”. El alumno, víctima de un proceso de ofuscación, no por la luz sino por la oscuridad, interpretará, fascinado, el carácter ininteligible del discurso del profesor como la marca de su superioridad y grandeza. En el lado del profesor, tal actitud, puede igualmente servir de tapadera moral, no tal vez por sus carencias científicas o imprevisión filosófica, pero sí para sus dificultades poiéticas en el enfrentamiento con la dimensión del acontecimiento (filosófico) que una clase de filosofía implica. De cualquier modo, en el lado del profesor, esta actitud no puede esconder la arrogancia, la soberbia y el feroz despotismo que la animan. No logra olvidar el previsto goce, por parte del profesor, de los efectos perversos del poder que esa posición automáticamente le confiere y del que él, por deber de oficio, debería tener clara conciencia.

Además de los dos polos expuestos del dilema, otro orden de razones es frecuentemente invocado para justificar la paradójica condenación de la enseñanza de la filosofía por parte de muchos de sus profesores. Es que, sí, como defendía Spinoza, la práctica filosófica supone la libertad de filosofar, independencia frente a doctrinas, circunstancias y determinaciones extrínsecas, entonces, es la escuela en su conjunto la que es condenada —en cuanto realidad institucional, la escuela es considerada como lugar inapropiado para la filosofía—. El buen filósofo sería entonces, no sólo él que se negaba a enseñar, es decir, a hacerse entender por otro público que no el de la razón universal, sino también aquel que se negaba a entrar en la escuela. Aquel que no querría obedecer al discurso doctrinal que toda la escuela tiende a difundir e imponer; que no aceptaría someterse a la disciplinaria estanca que la escuela ordena y controla desde la producción de los discursos y frente a la cual también ella, la filosofía, no se debería dejar acotar siendo como es, una disciplina que rechazaba en fin toda la gama de limitaciones y dispositivos de selección, organización y sumisión del discurso que, como mostró con acierto Michel Foucault (1971)⁸, son constitutivos de la naturaleza de la Escuela.

⁸ También, cf. Foucault (1975), en particular el capítulo “Les moyens de bon dressement”, pp. 172-196.

II. La relación filosofía y enseñanza de la filosofía

1. Cuestiones e hipótesis

Pero, ¿debe la enseñanza de la filosofía ser necesariamente pensada como un segundo momento frente al desarrollo monológico de la elaboración reflexiva? Es decir, ¿cómo un momento originario de lo que supone la existencia previa de una tradición ya constituida? ¿Debe la enseñanza de la filosofía ser necesariamente pensada como un momento secundario y subsidiario de la realización de una investigación particular anterior, del cumplimiento previo de un itinerario filosófico, histórico y subjetivamente recorrido?

O, por el contrario, ¿podrá la enseñanza de la filosofía ser pensada como constitutiva e integrante de la propia filosofía? ¿No debe la enseñanza de la filosofía ser reconocida como proceso específico de producción y comunicación filosófica? Es posible pensar que la comunicación escrita de la filosofía no es un momento segundo frente a lo que sería el momento primero de su elaboración reflexiva, el desarrollo comunicativo de una verdad monológica que, al constituirse como obra, se exteriorizaría y de cierta forma, se degradaría y banalizaría. Al contrario, el lugar propio y más fecundo de la producción filosófica, el espacio heurístico de un esfuerzo creador que encuentra en la escritura su momento pleno de realización y, en la obra, su expresión real, ¿no será posible, paralelamente, pensar la enseñanza de la filosofía como constitutiva e integrante de la propia filosofía? Tanto en términos históricos como institucionales y cognitivos, y desde un análisis que tenga en cuenta los elementos retóricos y pragmáticos que definen los contornos de esa práctica discursiva, ¿no será posible volver a examinar la relación de derivación tradicionalmente establecida entre la filosofía y su enseñanza?

Cabe señalar que esta cuestión, concerniente a la relación de la filosofía con su enseñanza, también puede plantearse en lo que se refiere a la ciencia y a su enseñanza. Vemos correspondencia en la epistemología y en la filosofía de la ciencia contemporánea que, como es sabido, han llamado en varias ocasiones la atención sobre el hecho de que la ciencia es una institución que cada vez piensa menos en la propia naturaleza de la escuela. Thomas S. Kuhn, por ejemplo, mostró con gran claridad de qué modo la ciencia es estructuralmente dependiente de la enseñanza practicada por la institución escolar y universitaria (Kuhn, 1962).

Sin embargo, cabe preguntarse aquí: incluso fuera de la epistemología kuhniana, ¿no será legítimo reconocer la estrecha articulación entre los dos registros? Sin aceptar la perspectiva epistemológica de Thomas Kuhn y todas sus graves implicaciones relativistas, no será necesario reconocer la íntima solidaridad que, de forma decisiva, vincula la construcción del conocimiento científico al mundo de significaciones, expectativas e intereses que, siendo responsables del cierre y de la relativa estabilidad de la teoría, son al mismo tiempo el garante de su coherencia, consistencia y capacidad heurística y que, en gran medida, son posibilitados por la existencia de un sistema de enseñanza? ¿No será hoy indispensable pensar

todo ello de nuevo? Reconsiderar el proceso de transmisión de los conocimientos científicos a la luz de la naturaleza fuertemente comunitaria e institucional de la ciencia contemporánea. Y, al reconocerse el carácter constitutivo del proceso de enseñanza en la producción del conocimiento científico, ¿no será necesario reevaluar la función de la escuela, en particular de la universidad? ¿No será urgente reconocer el papel no meramente reproductor de la escuela (como quiso una cierta crítica vanguardista⁹), sino también su fundamental función cognitiva y heurística? Esta tarea debe llegar desde una reflexión epistemológica e institucional aplicada, que esté atenta a las complejidades educativas como vía de acceder a la comprensión de las características especiales que, en gran parte, definen el régimen discursivo y la naturaleza de los dispositivos cognitivos de todos aquellos que crean y usan la ciencia y su lenguaje.

Nuestra hipótesis de partida es que, si por un lado la enseñanza, como modalidad particular del proceso de discursividad científica, depende de una investigación previa cuyos resultados pueden ser reproducidos / transmitidos, por otro lado, la investigación estará también (y cada vez más) sometida a los procesos discursivos (comunicación y enseñanza) mediante los cuales fueran instituidos (formulados, defendidos y reproducidos) los consensos teóricos y heurísticos necesarios para la realización de la propia investigación. En otras palabras, como Leibniz habría contestado a Descartes¹⁰, investigación y práctica discursiva, invención y comunicación, análisis y símbolo, no son momentos secuencialmente determinados de un proceso lineal único, sino procesos paralelos y recurrentes de una misma tarea: la constitución unitaria (unificada) del saber sólo posible por la explotación diferida y plural de la reciprocidad y correlación entre las dos grandes dimensiones de la actividad racional humana: las órdenes cognitiva y comunicacional.

Se trata de una hipótesis que, según creemos, podría también constituirse como pertinente para el análisis de las relaciones entre la filosofía y su enseñanza desde que se salvaguarden cuidadosamente las profundas diferencias que se observan entre los procesos de producción del conocimiento en la ciencia y en la filosofía¹¹. En este ámbito, no es ciertamente un sinsentido el hecho de que, paralelamente a lo que pasa en el campo de la epistemología, también en correspondencia con el problema de las relaciones entre la filosofía y su enseñanza, existen en el pensamiento contemporáneo importantes desarrollos que pueden permitir reexaminar esa relación y contribuir en la delimitación de los diferentes

⁹ Por ejemplo, Althusser (1970) y Bourdieu & Passeron (1970).

¹⁰ Nos referimos a una célebre anotación de Leibniz al margen de una copia de una carta de Descartes a Mersenne de 20 de noviembre de 1629, (Couturat, 1913: 27-28). Para un tratamiento más detallado de esta cuestión, cf. Pombo (1987: 125-133).

¹¹ Es el caso, por ejemplo, del papel de la tradición y de la historia que desempeñan funciones muy diferentes y se sitúan de modo totalmente diverso en la enseñanza de las ciencias y en la enseñanza de la filosofía.

registros en los que tiene que ser pensada. Nos gustaría destacar dos niveles de análisis que nos parecen de importancia decisiva: el nivel histórico-institucional y el nivel de análisis del discurso según las categorías de la retórica y pragmática contemporáneas.

2. Dos niveles de análisis en las relaciones de la filosofía con su enseñanza

A nivel histórico-institucional importaría atender al conjunto de las determinaciones y prácticas discursivas institucionalizadas que caracterizan y acompañan la emergencia y el contexto de la producción filosófica.

Se trata de un nivel de abordaje que exigiría grandes desarrollos - inviábiles en este contexto - no sólo en el área de la historia de la producción escrita y del comentario textual, como se fueron constituyendo en la tradición filosófica occidental¹² (o, la fueron instituyendo), sino también en lo que se refiere al análisis de las instituciones y de sus regímenes de funcionamiento. En ese sentido, y acompañando de cerca las sugerentes pistas propuestas por el trabajo de Jean François Lyotard en *La Condition Post-Moderne* (1979), se podría mostrar cómo, en oposición a las formas tradicionales (míticas) de transmisión del saber —prácticas milenarias que todas las culturas humanas instituyen y por las que se preservan, conservan y perpetúan, prácticas que suponen la emisión asimétrica de un discurso que, a causa de ello (o en consecuencia) no pretende ser discutido, dialogado, dialectizado, horizontalmente contra-argumentado, sino sólo escuchado, conservado, verticalmente repetido—, surgen en Grecia (o “Grecia” surge con ellas) nuevas formas de transmisión de los saberes (escuela), nuevas formas de utilización del lenguaje que van a estar en el origen (y ya son la consecuencia) de nuevos tipos de saber: fundamentalmente, las matemáticas (justamente, aquello que se puede aprender y enseñar, como recuerda Heidegger¹³) y la filosofía (“con” o “del” magisterio socrático).

Al discurso narrativo, concretamente determinado, que habla del pasado, que tiene en la palabra oral su medio y en la audición su fin y cuya figura paradigmática es la de “el más viejo”, va a oponerse un discurso que habla del presente, el discurso demostrativo que se ofrece como encadenamiento de razones legítimamente fundadas (todos las pueden consentir, todos las pueden compartir, todos las pueden refutar...). Un discurso racional que mucho más que traducir una racionalidad emergente, la produce, la instituye en el y por el acto de fijación, respeto y sumisión a las reglas que él mismo crea y fija. Un discurso explicativo, en fin, que expone y se expone, que se vuelve notable, que se pone en signo, que se da a ver por la palabra, es decir, que se enseña.

¹² Véase, por ejemplo, la magnífica obra de Pfeiffer (1968).

¹³ Cf. Heidegger (1962: 53-56).

En este sentido, por tanto, se podría mostrar de qué modo la filosofía, tal como hoy la conocemos, es el producto (y no la causa) de una larga historia de la cultura escolar. Ella tendría su origen en un conjunto de prácticas discursivas que sólo son posibles dentro de un sistema de maneras y normas de hacer (esto es, maneras de decir), tanto más determinantes en cuanto son invisibles y aparentemente naturales, porque son antiguas y están sólidamente ancladas en la tradición escolar en la que nos situamos y, dentro de la cual, únicamente, podemos pensar.

Sin embargo, a diferencia de Foucault (1971), para quien estas normas (principios de exclusión, ordenación y sumisión del discurso) funcionan como principios de ocultamiento al discurso de aquello que, verdaderamente, importa pensar, nos parece importante subrayar el valor activo, simultáneamente prescriptivo y prospectivo de dichas normas. En la escuela, las cosas transcurren de otro modo. Ella implica (e, instituye) una interacción comunicacional en la que los participantes aceptan un acuerdo tácito con un conjunto de normas que les permiten coordinar sus razones y actos. La escuela supone (y fomenta) el reconocimiento intersubjetivo de las exigencias de verdad y validez de los enunciados; en resumen, ella es uno de los vehículos privilegiados de la comunicación (y producción) del discurso filosófico.

Aquí establecemos el puente para el segundo nivel de análisis que denominamos retórico y en el que nos parece deben inscribirse fundamentalmente los trabajos de Habermas (1981; 1983) sobre el actuar comunicativo y la teoría de la argumentación de la escuela de Perelman (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958). Tratamos con unas investigaciones que —retomando una inspiración que viene, no de Spinoza o de Descartes (que tienen del lenguaje una concepción meramente instrumental y comunicativa), sino de Leibniz (único autor moderno que comprendió la importancia heurística de la naturaleza simbólica del pensamiento¹⁴)— convergen para el reconocimiento del carácter prospectivo y heurístico del lenguaje y de los contextos de su enunciación.

Si la enseñanza, como la escritura, es primordialmente un trabajo en y sobre el lenguaje, es decir, una práctica discursiva, ¿no será forzoso, en esta perspectiva, reconocer que enseñar (filosofía) no es sólo explicitar lo ya pensado sino encontrar la palabra necesaria para pensar aquello que sólo con ella se deja pensar? ¿Qué enseñar (filosofía) no es un momento segundo frente al desarrollo de la elaboración reflexiva? ¿No será necesario declarar que enseñar (filosofía) es rodear el lenguaje, obligándola a aclarar aquello que por ella (y con ella) únicamente se constituye?

¿No es por eso que todo el acto de enseñanza verdadera (de la filosofía) es un acto de descubrimiento? ¿No es por eso que el acto de enseñar (filosofía) no se

¹⁴ Cf. Pombo, 1987 (135-161).

apaga tan fácilmente como podría parecer desde la conciencia del propio saber? ¿No es por eso que, como recordaba Bachelard¹⁵, enseñar es la mejor manera de comprender?

Claro está que escribir es también una manera de descubrir, de buscar la palabra necesaria para que el pensamiento se aclare, se desdoble y piense lo aún no pensado. ¡Hay una heurística de la escritura, tal como hay una heurística del habla! ¡Como Leibniz subrayaba, hay una heurística del lenguaje!

3. Escritura y habla. Pragmática y heurística de la enseñanza de la filosofía

Sólo queda determinar qué es lo que, a través de la enseñanza, hay en el habla más primordial que en la escritura.

En la escritura, el otro, el destinatario, puede ser una invención mía. En el habla, el otro es una presencia concreta, una diferencia radical. En la escritura, todavía puedo argumentar por sí sola, crear un universo de significación y mantenerme rigurosamente siempre en su interior. Dicho de otro modo, la escritura puede ser monológica. Por el contrario, en el habla, el otro es una presencia irrecusable. Si le hablo, es porque pragmáticamente lo reconozco como diferente, es porque anticipadamente preveo (y deseo) ser contrariado o aprobado, porque admito que mi mundo tendrá que esforzarse, que abrirse al contagio y a la diferencia. Sin embargo, a pesar del reconocimiento de esa diferencia radical, si le hablo, es también porque reconozco la existencia de una comunidad de reglas de discurso que ambos respetamos. Si le propongo un discurso es porque le reconozco una misma exigencia de verdad.

No pretendemos que el habla sea “más verdadera” que la escritura, que esté “antes” de la escritura, sea más “próxima” de la presencia plena o de la intimidad reflexiva, concepción que constituye aquello que Derrida considera caracterizar la metafísica tradicional. Podemos incluso reconocer con Derrida la primacía de la escritura frente al habla. Lo que pretendemos es que el habla está, no más cerca de mí, sino más cerca del otro, más determinada por su diferencia y, simultáneamente, más orientada al reconocimiento de la racionalidad comunicativa que une a aquel que habla —sea él el profesor (de filosofía) en el espacio de la clase— a su auditorio —sea él el de los alumnos que se agitan en los lugares que allí (en la clase de filosofía) les están anticipadamente destinados—.

¹⁵ “Léon Brunschvicg [...] se sorprendió un día por verme atribuir tanta importancia al aspecto pedagógico de las nociones científicas. Le respondí que yo era sin duda más profesor que filósofo y que, además, la mejor manera de medir la solidez de las ideas era enseñarlas, siguiendo así la paradoja que se oye tantas veces enunciar en los medios universitarios y según la cual, enseñar es la mejor manera de aprender. Eliminando la falsa modestia que posee habitualmente el tono de este dicho, es demasiado frecuente para no tener un sentido profundo” (Bachelard, 1949: 12).

Enseñar no sería entonces subyugar, como pretendieron Barthes o Foucault (y con ellos, toda la crítica vanguardista y destructora de la escuela). Enseñar (filosofía) sería, por el contrario, reconocer, más allá de la diferencia, más allá de todas las asimetrías circunstanciales, la identidad de un destino común, una misma exigencia de verdad.

De ahí que tal vez sea posible escapar al desgarrador dilema al que nos referimos sobre el que el profesor de filosofía parecía estar condenado: traicionar la filosofía, o traicionar el auditorio real de sus alumnos.

¿De qué manera? A partir del momento en que el profesor de filosofía comprende (y asume) que enseñar filosofía no implica modelar su discurso por las limitaciones de un auditorio real, dejarse vencer, aceptar anticipadamente la derrota, simplificar, distorsionar, traicionar, abandonar la pureza de su universo de significación en nombre de exigencias comunicativas, pero ser capaz de hablar al otro —sea el alumno que despierta para la filosofía— enfrentar su diferencia, considerar sus limitaciones presentes y, al mismo tiempo, considerarlas como no-impeditivas de su condición profunda y esencial de futuro (y ya posible) ciudadano de un proyecto de auditorio racional universal al que la filosofía —desde su origen— ha buscado hablar y del cual ella misma es el principal integrante.

Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis (1970). “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, en *La Pensée*, n° 151.
- Bachelard, Gaston (1949). *Le Rationalisme Appliqué*. París: PUF.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *La Réproduction. Éléments pour une Théorie du Système d’Enseignement*. París: Minuit, 1970.
- Couturat, Louis (1913). *Opuscules et fragments inédits de Leibniz, extraits des manuscrits de la Bibliothèque royale de Hanovre*. París: Alcan.
- Deleuze, Gilles (1969). *Logique du Sens*. París: Minuit.
- Descartes, Rebé (1964-1976). *Respostas às Segundas Objecções, Oeuvres Complètes*, Charles Adam e Paul Tannery (eds.). París: Vrin.
- Foucault, Michel (1971). *L’Ordre du Discours*. París: Gallimard.
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et Punir*. París: Gallimard.
- Gouhier, Henri (1955). “La résistance au vrai et le problème cartésien d’une philosophie sans rhétorique”, en *Retorica e Barrocco*. Roma: Castelli.
- Guérout, Marcial (1953). *Descartes selon l’ordre des raisons*, vol. I. París: Aubier Montaigne.

- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, Jürgen (1983). *Moralbewusstsein und Kommunikativen Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Heidegger, Martin (1962). *Die Frage nach dem Ding*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Kuhn, Thomas (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Liotard, J. F. (1979). *La Condition Postmoderne*. Paris: Minuit.
- Perelman, Chaïm (1970). *Le Champ de l'Argumentation*. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, pp. 222-227.
- Perelman, Chaïm & Olbrechts-Tyteca, Lucie (1958). *Traité de l'Argumentation*. Paris: PUF.
- Pfeiffer, Rudolf (1968). *History of Classical Scholarship. From the Beginnings to the end of Hellenistic Age*. Oxford: Clarendon Press.
- Pombo, Olga (1987). *Leibniz e o Problema de uma Língua Universal*. Lisboa: JNICT.
- Spinoza, Opera (1972). *Auftrag der Heidelberger Akademie der Wissenschaften*. Von Carl Gebhardt (hrsg.). Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung, 4 Bände.