

Educación filosófica en el Uruguay contemporáneo

Por *Mauricio LANGON**

MOMENTOS DE CAMBIO PARA URUGUAY. De expectativas, de esperanzas tal vez desmesuradas después del festejo. También momentos de tensiones, luchas y frustraciones.

Como mi perspectiva y mi tema son filosóficos, en vínculo estrecho con lo educativo y lo democrático en el actual contexto mundial, no entraré en el detalle de nuestra circunstancia. Basten pocas palabras para ubicarnos.

Los lineamientos generales de acción del gobierno de Tabaré Vázquez no están particularmente preocupados por la instalación de espacios de debate y participación. Más bien se ha recurrido a pedidos de confianza en las autoridades elegidas y de paciencia en la espera de resultados. En ese marco se optó por políticas educativas que podríamos tildar de continuistas, sin desconocer ciertos avances y un estilo mesurado, considerablemente alejado del tono autoritario y pedante de las autoridades anteriores. Se prescindió de una crítica de fondo a la orientación global de las políticas educativas de los últimos gobiernos, desestimándose la necesidad de cambiar de orientación; se mantuvieron en sus cargos a demasiados colaboradores de las autoridades anteriores; se excluyó de la responsabilidad de participación en el gobierno de la educación a la mayoría de quienes se habían opuesto a las “reformas educativas” impulsadas por los dos últimos gobiernos “colorados”. Se trabajó, más bien, en administrar el sistema depurándolo lentamente con el fin de crear condiciones de cambio sin conflicto. Quienes esperábamos una reorientación clara que definiera los rumbos hacia los cuales ir desarrollando una labor que nadie piensa sea de corto plazo, en un marco democrático, participativo, de discusión en profundidad, de trabajo entre todos, no podemos dejar de sentirnos algo decepcionados.

Al cabo de un año de gobierno, sin embargo, se anuncia el esperado debate nacional sobre educación. Si bien su inicio se retrasó exce-

* Profesor en el Instituto de Historia de las Ideas de la Universidad de la República, Uruguay; e-mail: <mlangon@gmail.com>.

sivamente en cabildeos de cúpulas políticas, finalmente se nombró una comisión encargada de organizar el proceso de discusión que se lanzará seguramente en pocos días y culminará en un gran congreso educativo hacia el mes de octubre. Una ley de educación a procesarse en 2007 recogerá los distintos aportes y enmarcará el desarrollo futuro de nuestra educación. De modo que, aunque con limitaciones y con retraso, estamos a las puertas de un proceso participativo.

En el ámbito curricular referido a la enseñanza secundaria, pasado un primer año de estudios y conversaciones con el fin de reorganizar la situación caótica generada por las administraciones anteriores al hacer funcionar al mismo tiempo planes de estudio incoherentes entre sí, se ha llegado a soluciones razonables que —sin duda con modificaciones derivadas de la evaluación del proceso— permitirán avances positivos.

Entre estos avances debe contarse la inclusión de una hora semanal para el espacio “Crítica de los saberes”, a partir de este año 2006 en el *currículum* de primer año de Bachillerato Diversificado (alumnos de unos 15 años) y su probable continuación en los dos años posteriores, además de las tres horas semanales de “Filosofía”.

“Crítica de los saberes” es un espacio que fue algo así como una *cabeza de puente* de la concepción filosófica y democrática de la educación que aquí esbozo. Logró insertarse en el contexto de una experiencia curricular realizada por la administración anterior, de orientación general muy distinta (y hasta opuesta) de la que aquí expongo. La realización de esa experiencia permitió probar en la práctica una articulación filosófica de saberes, profundizar la formación crítica de los jóvenes y comenzar a formar docentes capaces de enfrentar el desafío con creatividad y solvencia.

Sin embargo, el hecho de que “Crítica de los saberes” apareciera públicamente en el marco de una “transformación de la educación media superior”, regida por criterios generales tendientes a formar a los estudiantes en las “competencias” requeridas por el mercado e implementada desde organismos creados *ad hoc*, con funcionarios designados sin concurso y magníficamente remunerados, hizo temer que, en el fragor de la justa lucha contra esos modos de gobernar la educación que caracterizaron a las autoridades anteriores no se comprendiera el sentido liberador de “Crítica de los saberes” y se la confundiera con una pieza más de una educación dominadora, digna de ser eliminada sin más trámite.

La inclusión de este nuevo espacio curricular en los planes de estudio que se inician este año, entonces, no es un hecho baladí. “Crítica de los saberes” se inserta ahora en un *currículum* donde podrá producir

frutos liberadores. Ello dependerá, por supuesto, de la capacidad de trabajar en la práctica en ese sentido, evitando caer en deformaciones y rutinas. Con este fin se están implementando cursos y seminarios de actualización para docentes, organizados por la Asociación Filosófica del Uruguay (AFU) y la Inspección de Filosofía de Educación Secundaria.

Este artículo trata de ubicar la importancia de esa experiencia en la perspectiva de una transformación filosófica y democrática de la educación en el actual contexto mundial.

2

NUESTRA época es un tiempo apasionante y apasionado; también un tiempo patético. El conocimiento se mueve en la incertidumbre; los saberes entran en crisis desde sí mismos y empujados por la “furia desesperada de la técnica desencadenada”. Ya cualquier suceso es “rápidamente accesible en un lugar cualquiera y en un tiempo cualquiera”; ya el tiempo es sólo “rapidez, instantaneidad y simultaneidad”; ya atraviesan “todo este aquelarre, como fantasmas, las preguntas: ¿para qué?, ¿hacia dónde?, ¿y después qué?”.¹ Como fantasmas, esas preguntas están formuladas desde antes de ayer, pero son posteriores a mañana. Porque nuestra época de perplejidades está regida, sin embargo, por rígidos dogmatismos que no admiten dudas ni vacilaciones. Gira alocadamente pero en tomo a la inmovible dureza del oro.

Nuestra época de desconcierto, de conmoción, es un tiempo que *exige* filosofar, pues en todos los campos pone en crisis lo seguro. Sin embargo no es época de filósofos, siempre intempestivos, extemporáneos. O de otro espacio: desubicados, utópicos. Porque miran por debajo de su época sus raíces ocultas, o más allá de ésta anticipan su futuro; siempre críticos, siempre insatisfechos, siempre en su inquieto querer; paleolíticos y astronautas.

Vivimos tiempos de ganadores. Vivimos tiempos de perdedores. No es este tiempo para un pensar radical como se quiere el filosófico. Para conservar no ya la riqueza sino las condiciones estructurales que permiten perpetuarla y ampliarla (siempre con la pobreza, el sacrificio y la muerte de los más) hay que amurallarse en un saber único e inmovilizar, atar, sujetar, detener todo pensamiento crítico.

Regida por el motor de la ganancia, la liberada economía esclerosa todo en una globalización que presenta el cambio como fragmentación,

¹ Martin Heidegger, *Introducción a la metafísica*, Buenos Aires, Nova, 1966, p. 75

como estallido, para que nada cambie. Hay pensamiento único, con recetas planificadas rigurosa y centralmente y ejecutadas descentralizadamente, que transmite sensación de vértigo ganador y esconde su necesidad de perdedores.

Habría que limitarse a aprender a aprender y a seguir aprendiendo lo que ya muchos aprendieron hace tiempo: a no volar, a no interrogar, a no dudar, a no protestar, a no innovar, a no crear. *A no pensar*. Lo contrario es peligroso y no es redituable.

En esta escena que nos constituye como “perdedores”, los filósofos latinoamericanos “somos invisibles”; “ocupamos un *no lugar*” al decir de Carlos Pereda. Nos han echado del palco de “los mejores, los hombres libres”, en que nos había colocado la tradición desde Pitágoras, y nos han juntado (por suerte) a la inmensa mayoría de los seres humanos: los que en un tiempo fueron “esclavos” y hoy somos “prescindibles”.

Es desde ese “lugar perdido” y “ganado” que vamos construyendo nuestro “mirar”, nuestro “pensar”, nuestro “decir” y nuestro “hacer”, en éste nuestro “mundo”, donde estamos y donde están nuestros “espantos” y “problemas”. “Nuestros”: de los latinoamericanos, de los prescindibles, de los seres humanos; por eso, de los “filósofos”. Los que todavía nos atrevemos a queremos “filósofos” (en una situación que “exige” pero “no quiere”— pensar) vamos ocupando el “lugar negado” del pensar, vamos construyendo espacios y escenarios para lo humano, soplando en las grietas del sistema y queremos “enseñar filosofía” y “enseñar a filosofar”.

La situación actual es asombrosa. Exige, pues, filosofar. Vamos a mirar, desde nuestro lugar, algunas características de la actual situación mundial, para *pensar* la articulación entre filosofar y educar en este contexto, para explorar filosóficamente algunas de las condiciones de una educación productora de subjetividades autónomas, críticas, creativas y solidarias que puedan convivir en un mundo humano. En primer lugar, restituyendo a la capacidad de asombro su potencia subversiva. Tal vez *espanto* traduzca mejor que *asombro* la actitud que, desde Platón, pone en movimiento al filosofar.

Hoy espanta, por ejemplo, el achicamiento del mundo por caminos de comunicación que nos aproximan, la eclosión desconcertante de nuevos conocimientos y tecnologías inconcebibles que hacen creíble el sueño cartesiano de “volvemos arnos y poseedores de la naturaleza”,² y al mismo tiempo (quizás por las mismas razones) el hambre, la

² René Descartes, *Discours de la méthode*, 6ª parte.

exclusión y la muerte en medio de la opulencia y de la mayor concentración de riqueza y poder jamás vistos. Espanta que este contexto contradictorio tienda a presentarse como único, necesario y eterno; como “uno todopoderoso” sin “otro”. Y como “deseable” y “bueno” por ineluctable.

Espanta la expansión masiva de un tipo de subjetividad sumisa que no se asombra, que no se conmueve y no se mueve; un tipo de subjetividad *antifilosófica*. Una subjetividad apática, incapaz de dudar, de cuestionarse, de advertir problemas, de preocuparse, de tomar posición, de pensar. Una subjetividad —o una cultura mundial— con su afectividad, su moral y su sabiduría aptas a amoldarse sin crisis a esta coyuntura inquietante. Una cultura tan bien articulada con la actual globalización que pone en crisis —por el simple hecho de existir y de proyectarse mundialmente— a toda otra cultura, subjetividad o educación y tiende a presentarse como “la única posibilidad humana”. Una cultura con un *pathos* apático, impasible, sin compasión; una sensibilidad insensible, una pasión pasiva, una afectividad a la que nada afecta. Una cultura con un *ethos* antiético, incapaz de estimar; una moral amoral a la que todo le es indiferente, sin valor y todo da igual. Una cultura con un *logos* ilógico, que flota sobre las paradojas de una razón en crisis; un conocimiento sin pensamiento, que transmutó la clásica “docta ignorancia” en una “ignorante sabiduría sin problemas”; un modo de pensar que no piensa; un modo de *conceptuar* que deja la *tarea del pensar* en manos de expertos, técnicos, *conceptores*, y conduce a los demás al embrutecimiento.

Esta “cultura” se propaga por los medios de comunicación hasta imponerse como el sentido común de nuestro tiempo. Pero estos medios no son suficientes para consolidar la conformación de las subjetividades al sistema del mercado. Resulta necesaria, además, la educación para inhibir el pensar. Y son los organismos financieros internacionales, responsables del equilibrio global del sistema económico, quienes toman a su cargo *mundializar esta subjetividad antifilosófica como la única posibilidad humana y se meten a educadores*. Se expanden, entonces, por el mundo subdesarrollado “reformas educativas” uniformes que supuestamente permitirán ajustar los sistemas educativos a las necesidades y exigencias económicas transnacionales que demandan hacer más “competitivos” a los países y las personas, paliar o disimular los grados más extremos de la pobreza y preparar a los pobres para sobrevivir con bajos recursos, adaptándose a las veleidades del mercado.

Espanta que esas mismas entidades financieras se “metan a conceptoras”, a elaborar una “constelación conceptual” que encuadre lo “pensable” en palabras, categorías, imágenes y métodos acordes a las necesidades del sistema económico prevaleciente; no a las necesidades de los seres humanos.

Espanta no menos que estas entidades procuren “dictar cátedra de ética”, decirnos dónde está el bien y dónde el mal, regir nuestra conducta y nuestra conciencia.

Pensando desde el lugar del espanto la situación del mundo actual como *crisis filosófica*, quiero aportar al desarrollo de una conceptualización y una educación capaces de responder creativa y solidariamente a los desafíos de nuestra época, para intentar hacer más filosófica (es decir, más radicalmente crítica y debatiente) y democrática (es decir, con más poder del pueblo y de cada uno de los seres humanos) nuestra educación.

3

URUGUAY no es mal lugar para aportar a la fagocitación latinoamericana de la globalización con una educación filosófica articulada desde un filosofar radical y democrático.

Por un lado, la “invisibilidad” de sus filósofos en la vida pública se sostiene en la poca o nula atención “interna”: se lee poco y nada a los colegas y maestros; se discute menos y mal; no hay “escuela(s)” propia(s). En ese contexto, la filosofía se refugia en una academia cerrada que se esteriliza para pensar los problemas reales; no se advierte pensamiento filosófico de fuste, creativo, poderoso; casi no hay publicaciones de peso.

Por otro lado, hay cierta “sensibilidad filosófica” en el medio; es posible rastrear raíces de índole filosófica en ciertas características de la “uruguayidad”; hay una orientación, un desarrollo y una profundización crecientes de lo “filosófico” a nivel de la educación media, tanto en lo que tiene que ver con la mejora de sus docentes como en la “recepción” por parte de los estudiantes.

Estos últimos aspectos tienen que ver con el desarrollo histórico de la educación en nuestro país, que logró tempranamente en su educación primaria un nivel relativamente alto y la cobertura casi total de la población, afirmándose en una escuela sólidamente estructurada a nivel nacional con gran arraigo en la sociedad.

Paralelamente a este proceso, en nuestro país se ha dado históricamente un poderoso vínculo entre filosofía y educación. Carlos Mato

decía que “la literatura filosófica especial y la enseñanza general, en todos los niveles de las instituciones públicas, han nacido y vivido casi siempre juntas en este país de grandes educadores”. La producción filosófica —más allá de ciertos encerramientos académicos de los últimos tiempos— estuvo siempre ligada a la docencia y a la acción política y tuvo por ello, directa o indirectamente, fuerte impacto social. Esa fuerte articulación entre educación y filosofía es una de las raíces de la resistencia a la expansión de mentalidades antifilosóficas, a toda “reforma educativa” que tienda al debilitamiento del pensamiento autónomo, crítico, creativo y solidario.

Una rápida mirada a nuestra historia permite visualizar algunos caracteres de nuestro filosofar en su relación con la educación. Según Mato, desde los inicios de las luchas independentistas un “filosofar sin aulas contrapuso dos embriones de cultura (urbana y rural) que se disputaban el principio vital y la guía espiritual” de nuestra sociedad. De esa oposición, sin embargo, heredamos caracteres comunes a ambas tradiciones: “la ausencia de dogmatismos” y la “plasticidad del pensamiento”, que van conformando “el clima espiritual apropiado para que en la segunda mitad del siglo XIX se produjera la Reforma escolar vareliana cuya noción de *laicidad* “es un punto de partida obvio para nuestro pensamiento filosófico”. Esta “hipotética génesis del espíritu filosófico uruguayo” permite esquematizar su perfil: “pensamiento sin clausuras dogmáticas, receptividad para las ideas universales junto a cierta ductilidad para interpretarlas y adaptarlas a nuestra concreta circunstancia y laicidad —al menos— en su significación de respeto básico por las ideas ajenas y propensión al pluralismo ideológico”.³

Esta tradición uruguaya no excluye el conflicto ni lo minimiza. Por el contrario, parte de él. La polémica Alberdi-Ruano (1838) ya tiene el carácter de una discusión pública sobre los efectos sociales de una u otra educación filosófica o filosofía educativa.⁴ Arturo Ardao ha historiado la “época polémica” en que “espiritualismo” y “positivismo” se disputaron “el principio vital y la guía espiritual” del país, a través de la

³ Carlos Mato, *La filosofía en el Uruguay*, en *Escritos filosóficos*, Buenos Aires, FEPAI, 2004, pp. 123-127.

⁴ Véase Manuel Clips, “Primera polémica filosófica en el Uruguay y texto de la polémica”, en *Cuadernos Uruguayos de Filosofía*, Montevideo, Universidad de la República, 1963, tomo II, pp. 163ss; cf. Arturo Ardao, *Filosofía preuniversitaria en el Uruguay*, Montevideo, Claudio García, 1945, pp. 73ss. El joven Juan Bautista Alberdi, exiliado argentino en Montevideo, asiste a los exámenes públicos de los alumnos de Salvador Ruano, profesor de filosofía de la Universidad, e inicia un debate con éste en la prensa. La discusión se centra en el tipo de educación filosófica que deberían recibir nuestros jóvenes.

formación de sus “doctores”.⁵ El magisterio espiritualista de Plácido Ellauri domina toda una época, con un eclecticismo de carácter dialogal, y por una ductilidad que lo lleva a ceder casi sin traumas ante la reforma positivista. La educación filosófica se afirma desde entonces en los estudios medios y, específicamente, en la formación de las élites políticas y docentes. Según Ardao,⁶ cuando “el ciclo histórico de polémica entre el espiritualismo y el positivismo” se cierra surge una época signada por el predominio de Carlos Vaz Ferreira, quien dice:

Lo esencial es que el efecto del aprendizaje de la filosofía es tan complejo como amplio e irremplazable: abrir los espíritus; ensancharlos; darles amplitud, horizontes, ventanas abiertas; y por otro lado, ponerles en penumbra; que no acaben en un muro, en un límite cerrado, falsamente preciso; que tengan vistas más allá de lo que se sabe, de lo que se comprende totalmente: entrever, vislumbrar y todavía sentir, más allá de esos horizontes lejanos y apenumbraados, la vasta inmensidad de lo desconocido. Enseñar a graduar la creencia, a distinguir lo que se sabe y se comprende bien, de lo que se sabe y se comprende menos bien, y de lo que se ignora (enseñar a ignorar, si esto se toma sin paradoja, es tan importante como enseñar a saber). Concordantemente, excitar, despertar los espíritus: función excitante que tiene una importancia capital sobre todo en la adolescencia, edad de eclosiones intelectuales y afectivas que, en lo posible y conveniente, han de ser dirigidas a más de estimuladas. Además, todavía, la formación o el desarrollo del espíritu crítico, de análisis y libre juicio. Y producir también la sensación de la dificultad de las cuestiones, el discernimiento entre lo que es cierto o simplemente probable, y la sensación, también, de que hay problemas insolubles. La superiorización del espíritu por el contacto, a la vez, con los problemas superiores, y con los pensadores superiores que los trataron. El cultivo de los grandes sentimientos; la sinceridad; la tolerancia. Y también —importantísimo— los beneficios de la cultura desinteresada, de la no inmediatamente práctica.⁷

Se entiende fácilmente la potencia de resistencia frente a una globalización deshumanizadora que encierra esta tradición uruguaya en su esfuerzo consciente por producir efectos positivos en las subjetividades, sensibilidades y mentalidades sociales.

⁵ Arturo Ardao, *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*, 2ª ed., Montevideo, Universidad de la República, 1961-1967 (*Cuadernos Uruguayos de Filosofía*), 5 vols.

⁶ Arturo Ardao, “Homenaje a Vaz Ferreira” (octubre de 1952), en *Introducción a Vaz Ferreira*, Montevideo, Barreiro y Ramos, 1961.

⁷ Carlos Vaz Ferreira, *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de la enseñanza* (1918), en *Obras*, Montevideo, Cámara de Representantes, 1957-1963, tomo xv, 25 vols., pp. 76-77.

ENTRE las condiciones de vida amenazadas por la actual globalización no es la menor la dilución de la capacidad de desarrollo del pensamiento propio. Se hace imprescindible, pues, dar una respuesta apropiada y filosófica. La necesidad humana de filosofar conlleva hoy la de transformar filosóficamente la educación en una educación para la constitución de subjetividades filosóficas, esto es, capaces de conmovirse y movilizarse, de solidarizarse, de preguntar, de cuestionar, de desobedecer, de pensar autónomamente, de crear y de proponer, de debatir y dialogar...

Presentaré someramente las líneas generales de la propuesta de una transformación filosófica de la educación y algunos pasos concretos avanzados en Uruguay con la noción de *función filosófica*.

Una transformación educativa y democrática de la filosofía

Sólo puede ser filosofía con potencial transformador de la educación aquella que se ha dejado cuestionar por la filosófica tarea de enseñar filosofía; aquella que se ha ido constituyendo como democrática, educando filosóficamente.

Me explico. Pensada desde su relación intrínseca con la democracia y en tarea educativa, la filosofía se va transformando. Va dejando de ser concebida como un *corpus* determinado de saberes eruditos, que un grupo selecto de expertos trata de preservar y transferir a nuevas generaciones de custodios, exégetas y maestros que a su vez reiteren análogo movimiento repetitivo. En esa concepción de la filosofía, ésta representaría los invalores recursos acumulados a través de su historia como accesibles, por medio de la enseñanza, a una élite que dispondría de ellos al servicio de la sociedad en general. De tal modo, la filosofía se insertaría en una concepción oligocrática y tecnocrática (gobierno y poder en manos de pocos, de los que saben, que hoy suelen llamarse expertos) y en una concepción selectiva, reiterativa y esotérica de la educación (la educación serviría básicamente para seleccionar tanto los saberes a reiterar como los grupos de personas capaces de manejarlos; para repetir—incluso al desarrollar innovadora y creativamente— exclusivamente los saberes seleccionados; para preservar esos saberes en círculos cerrados; de ese modo, esa educación serviría de fundamento y modelo a la reiteración de una sociedad antigualitaria).

Las prácticas educativas democráticas de la formación filosófica para “no filósofos”,⁸ las iniciativas de “filosofía para todos”⁹ y de “filosofar con todos” y hasta la vieja idea de que “todos somos filósofos”, van perfilando otros modos de hacer filosofía. Otros modos de enseñar a filosofar y de enseñar filosofía. Otros modos de aprender a filosofar y de aprender filosofía.¹⁰ En esta concepción igualitaria, la filosofía y el filosofar aparecen ligados a su comunicación a todos y a su comunicación con todos; a su creación comunitaria, en la discusión y el diálogo; a su propia enseñanza, que es también enseñar a criticarla, a discrepar y discutir con ella, a crear incluso contra ella.

En efecto, desde la práctica de la enseñanza de la filosofía se ha hecho manifiesta una particular relación entre el enseñar y el aprender.¹¹ El maestro enseña, señala, marca un camino, un modelo: el alumno aprende, a través de esa enseñanza (o contra y pese a ella), algo que va más allá de ésta. En esto, sin embargo, la educación liberadora logra lo que quiere: engendrar un aprendizaje que se autonomiza de la enseñanza que recibe, que trasciende lo enseñado, que hace su propio camino construyéndose y construyendo nuevos espacios relacionales.

El filosofar que así enseña, cuestionador e inquisitivo, genera una educación esencialmente desestabilizadora, que no se conforma con lo dado, que sabe espantarse y asombrar, que mira problematizando y procura “poner en movimiento el alma del discípulo” (en vez de cargarlo con lastres paralizadores) y sostenerlo en la búsqueda de su(s) camino(s) propio(s). Este filosofar cuestionador, se pone constantemente en duda, él mismo resulta inestable, sometido a discusión pública, en ese plano de igualdad donde no hay seguridades, donde el aula filosófica se parece al ágora democrática en que cada uno pone en

⁸ La experiencia uruguaya en este campo, como se ha dicho, se ha centrado fundamentalmente, en la educación filosófica a nivel de enseñanza media (y, en algunos casos, a nivel superior no especializado), pero en otros países hay amplias experiencias en filosofar con niños, consejo filosófico, cafés filosóficos etc. La Sociedad Europea de Profesores de Filosofía empleaba hace algunos años, un término sugestivo: “filosofía para laicos”.

⁹ La fórmula está ligada, por supuesto, a las propuestas de “educación para todos” propiciadas principalmente por la Unesco, al menos a partir de la Conferencia de Jomtien. La fórmula “filosofía para todos” (en el sentido limitado de “para todos los estudiantes de educación media”) fue utilizada en Italia en el marco de reformas, desde hace unos diez años. Aquí le damos un sentido democrático irrestricto.

¹⁰ “Sólo se puede aprender a filosofar”, Kant. “Yo aprendí filosofía”, Discípulo.

¹¹ Véase “Documento sobre Educación Media Superior y Educación Filosófica”, boletín *Contextos* (Asociación Filosófica del Uruguay, Montevideo) (mayo del 2003); y Mauricio Langon, “Una pregunta a Jacques Rancière”, *Educación y Pedagogía* (Universidad de Antioquia), núm. 36 (2003).

juego las seguridades de sus saberes previos para ir construyendo colectivamente nuevos ámbitos de pensamiento.

Una transformación filosófica de la educación

Desde este filosofar transformado educativa y democráticamente es posible proponer una transformación filosófica de la educación (y de las instituciones educativas) y de la democracia (y de las instituciones democráticas).

Dice el “Documento sobre Educación Media Superior y Educación filosófica”,

la “enseñanza filosófica” no se reduce a la presencia de una asignatura en el *currículum*, sino que implica una perspectiva radicalmente diferente de entender qué es la educación, qué es la enseñanza y qué es el aprendizaje. Esta *perspectiva filosófica*, no abarca sólo a la asignatura “filosofía”, sino a toda la educación.

Ese documento se apropia libremente de la distinción que hace Roig entre “utopía” (un tipo determinado de discurso) y “función utópica” (que es posible analizar en todo discurso) para introducir la distinción entre “filosofía” (determinada asignatura curricular) y “función filosófica”. La “función filosófica” tiene que ver con el “modo específico de articular y reformular la relación entre enseñanza y aprendizaje” de que hablamos más arriba¹² y es “patrimonio común y responsabilidad a ser

¹² “Hay otro modo de concebir la *transmisión* educativa (y otro modo de concebir la relación de los hombres con los saberes) que es el que llamamos *filosófico*. En este modo, la *transmisión educativa*, apunta a *producir un cambio, una ruptura* en el sujeto, en el discípulo, que ponga en *movimiento* un proceso de *constitución de una subjetividad autónoma*. Lo fundamental no es el *objeto señalado*, los *saberes* que el maestro *enseña*, sino el *mensaje* que el *maestro transmite* al discípulo *a través de* los saberes que *enseña*, y que permite la constitución de éste como *sujeto* y la construcción de sus saberes [...] Se parte de los *saberes* que el discípulo trae para producir una *ruptura* en el modo de relacionarse del discípulo con sus saberes. Una ruptura que es un *poder de comienzo*, el poder de vincularse *libremente* con los saberes (viejos y nuevos) —no de continuarlos— de *transformarlos* y de *transformarse*, de construirse como subjetividad autónoma capaz de *apropiarse* (críticamente) de los *saberes enseñados*, para adquirir el *poder* de distanciarse de ellos, de recrearlos y de desarrollarlos *creativamente*. Por otra parte, el *maestro* al *enseñar*, no puede seguir el *movimiento* propio del alumno. No puede *garantizar* su aprendizaje. Lo que el discípulo “*aprende*” (esencialmente, a ser libre) está más allá del *saber* que el maestro *enseña*; no es del plano de lo *objetivo*, sino de lo *subjetivo*; no tiene tanto que ver con los *conocimientos* sino con las *personas* y con los modos de éstas de relacionarse con otras personas, con el mundo, con los conocimientos. consigo mismas. Hay una *discontinuidad* entre “enseñanza” y “aprendizaje”: el estudiante *aprende*, a través de lo que el maestro *enseña*, otras cosas que las que éste *señala*. Y, sin

alcanzada a través de todo el *currículum* (en el sentido amplio: a través de todo el contenido de la educación, de todo lo que hay y se hace en el seno de las instituciones educativas)”.

La “función filosófica” puede concebirse como

aprender a pensar en el sentido más amplio: con (y a través de) los instrumentos, métodos y objetos de cada *saber*, de cada actividad, de cada disciplina, de cada asignatura; aprender a articularlos desde su específica perspectiva, aprender a cuestionar desde ellos, aprender a cuestionarlos desde otros, a no darlos por definitivos, a buscar superarlos, a “tomarlos en cuenta”, a relacionarlos, a someterlos a análisis crítico.

La idea implica desarrollar la *potencialidad problematizadora* de cada disciplina desde sí misma, “respecto a todas las otras y, específicamente, respecto a las cuestiones filosóficas y epistemológicas”. En la propuesta de la Asociación Filosófica del Uruguay, este esfuerzo de transformación de cada disciplina curricular, sería coordinado desde un “espacio articulador de la función filosófica”. Es este espacio lo que se ha instrumentado como “Crítica de los saberes”.

Una transformación filosófica de los espacios públicos

Esta transformación filosófica de la educación, apunta a una transformación filosófica de las instituciones educativas y de las instituciones y el ejercicio de la democracia. Concebidas filosóficamente, el tipo de relaciones propiciadas en los espacios educativos operan como “modelos” para comunidades extraeducativas.

La idea general consiste en visualizar el aula (y, en general, los espacios educativos, incluyendo los de educación a distancia) según un modelo de comunidades de aprendizaje que viabilicen diálogos que tengan las características de los “discursos legítimos” según el Sócrates del *Fedro*; particularmente la nota de “inclusividad” que deriva de generar en el “discípulo” la capacidad de engendrar otros “discursos legítimos” capaces de lanzarse en diálogo en otras situaciones, de modo de volver a producir “imperecederamente” el mismo efecto.¹³

embargo, en esto consiste la grandeza de la enseñanza del maestro: que *enseña a ser libre* enseñando tal o cual *saber*”, “Documento sobre Educación Media Superior” [n. 11].

¹³ Platón, *Fedro*; véase también “Para pensar comunidades en educación”, en *Pensamiento complejo y educación*, Montevideo, MFAL, 2000.

La invisibilidad en que ha caído la filosofía bien podría interpretarse como el no tener lugar de lo filosófico en la escena “macro” determinada por la situación actual y en los “escenarios” marcados por dicha escena (tales como los lugares “visibles” del “comunicador” en tv). No se trata de “hacerse ver” en esos espacios, sino de crear espacios filosóficos y filosofizar espacios existentes,¹⁴ al menos en niveles micro (aula, café filosófico, academias etc.), pero también los medios (salas y asambleas docentes, centros educativos, sindicatos, instituciones barriales etc.) y macro (espacios públicos, medios, instituciones de la sociedad civil etcétera).

Una transformación filosófica de los espacios, consiste en hacerlos lugares igualitarios en los cuales sea posible avanzar — en discusión y en diálogo — a través de diversas sensibilidades, valoraciones y racionalidades. Espacios caracterizados por su apertura y su movilidad. Su apertura, como se dijo anteriormente, no supone que no se trate de espacios limitados, sino que cumplan una condición de publicidad, que sean de libre acceso o que sus resultados o acciones sean públicos. Otra condición sería la de la igualdad de los interlocutores (en su diferencia y gracias a ésta). Una condición de democracia es que en ellos se procure el desarrollo del poder de cada uno y de la comunidad. La apertura y movilidad exigen la condición de no querer dominar el futuro ni al otro; no cristalizarse o dogmatizarse en un punto a repetir, sostenerse en la condición fundamental a nivel de pensamiento: pensar siempre, pensar de vuelta, en profundidad y en cada ocasión.

5

PARTIMOS de que nuestra época de desconcierto y conmoción es un tiempo que requiere filosofar, pero no quiere filósofos, porque necesita ganadores y perdedores que se limiten a aprender a aprender a no pensar. Por ello nuestra propuesta se concentra en el *dictum* vazferreireano: “Lo que puede hacer la enseñanza bien entendida es dejar a las personas habilitadas para pensar: *no suprimir el pensamiento, sino enseñar a utilizarlo*”.¹⁵

¹⁴ Mauricio Langon, “Filosofar en escena”, *Impulso (Revista de Ciencias Sociales y Humanas)* (Universidad Metodista de Piracicaba, Brasil), vol. 16, núm. 41 (septiembre-diciembre del 2005), pp. 39-45; y “De sabihondos y suicidas”, *Safós* (Ituzaingó, Buenos Aires), año xvi, núm. 49 (abril del 2005), pp. 23-30.

¹⁵ Carlos Vaz Ferreira, *Lógica viva*, en *Obras*, Montevideo, Cámara de Representantes, 1957, tomo iv, p. 146.

El escenario actual nos constituye a los filósofos latinoamericanos como “invisibles”; nuestra propuesta es asumir ese lugar común, perdido y ganado, para ir construyendo nuestro mirar, pensar, decir y hacer, desde los espantos y problemas en que nos identificamos.

Entre esos espantos, el que mueve el filosofar de este trabajo es la expansión masiva de un tipo de subjetividad antifilosófica: que no se asombra. Desde este espanto, creo imprescindible y posible pensar la situación actual del mundo como crisis filosófica, y aportar al desarrollo de una conceptualización, una educación y una eticidad capaces de responder creativa y solidariamente a esos desafíos. La tradición filosófica uruguaya que está detrás del “no lugar” de sus filósofos, resulta enriquecedora para arraigar estos aportes.

Con base en esto ensayé una respuesta filosófica (es decir, cuestionadora en profundidad) y apropiada (desde nuestra tradición y hecha propia). Este cuestionar propositivo se inscribe en la articulación entre filosofía, democracia y educación que implica la transformación de cada una de ellas desde las otras. Esboqué algunos de los lineamientos para una transformación filosófica de la educación, articulada en torno a la noción de función filosófica, que supone una transformación educativa y democrática de la filosofía. Filosofía con potencial transformador de la educación, es la que se ha dejado cuestionar educando filosóficamente, la que desde esa práctica de la enseñanza de la filosofía ha hecho manifiesta una especial relación igualitaria entre el enseñar y el aprender, en que la enseñanza genera aprendizajes que la trascienden.

Desde ese filosofar transformado se propone una transformación filosófica de la educación que se articula en torno a la noción de “función filosófica”, que implica desarrollar la potencialidad problematizadora de cada disciplina del *currículum* y exige articular crítica y creativamente estas problematizaciones. “Crítica de los saberes” es un nuevo espacio curricular que corresponde a esta perspectiva.

Por último, el tipo de relaciones desarrollado en los espacios educativos, puede operar como “modelo” para la transformación de los espacios públicos. No se trata de iluminar a los filósofos para visibilizar su actuación en escenas antifilosóficas —cerradas, privadas a los más, donde se repite y se continúa lo mismo: se trata de filosofizar los espacios públicos y sociales; se trata de hacerlos abiertos, igualitarios, dialógicos, en movimiento hacia la transformación de la sociedad toda.

El lugar del filósofo está en la construcción de esos espacios, consiste en ocupar un lugar común, en construir lugares en común, en sentarse a la mesa del pueblo, como un interlocutor más, que no procura

tanto convencer cuanto hacer más filosóficos, más democráticos, más libres los espacios y las relaciones de convivencia: hacer filosofar, hacer pensar radicalmente.

Estos espacios así transformados filosóficamente, serán cada vez más territorios de democracia, espacios donde se vaya ensayando, fortaleciendo y articulando el poder del pueblo y de cada una de las personas que lo integra.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardao, Arturo, *Introducción a Vaz Ferreira*, Montevideo, Barreiro y Ramos, 1961.
- , *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*, en *Cuadernos Uruguayos de Filosofía*, Montevideo, Universidad de la República, 1961-1967, 5 vols.
- Descartes, René, *Discours de la méthode*.
- Discépolo, Enrique Santos, *Cafetín de Buenos Aires* (tango).
- , *Esta noche me emborracho* (tango).
- “Documento sobre Educación Media Superior y Educación Filosófica”, boletín *Contextos* (AFU, Montevideo) (mayo del 2003).
- Douailler, Stéphane, “La philosophie qui commence”, en *Filosofía do ensino de filosofia*, Petrópolis, Vozes, 2003.
- Heidegger, Martin, *Introducción a la metafísica*, Buenos Aires, Nova, 1966.
- Kant, Immanuel, *Noticia de la disposición de sus lecciones* (semestre 1765-66), en Kant, *Sobre pedagogía: textos*, J. Kupfer, trad., Montevideo, Universidad de la República, 1978.
- Langon, Mauricio, “Apuntes para la democratización de la escuela y el aula”, en *Última e democracia na educação cidadã*, Porto Alegre, UFRGS, 2000.
- , “Para pensar comunidades en educación”, en *Pensamiento complejo y educación*, Montevideo, MFAI, 2000.
- , “Filosofía do ensino de filosofía”, en *Filosofía do ensino de filosofia*, Petrópolis, Vozes, 2003.
- , “Filosofar en escena”, *Impulso (Revista de Ciencias Sociales y Humanas)* (Universidad Metodista de Piracicaba, Brasil), vol. 16, núm. 41 (septiembre-diciembre del 2005), pp. 39-45.
- , “De sabihondos y suicidas”, *Sofós* (Ituzaingó, Buenos Aires), año xvi, núm. 49 (abril del 2005), pp. 23-30.
- , “Una pregunta a Jacques Rancière”, *Educación y Pedagogía* (Universidad de Antioquia), núm. 36 (2003).
- Mato, Carlos, *Escritos filosóficos*, Buenos Aires, FEPAI, 2004.
- Pereda, Carlos, “¿Qué puede enseñarle el ensayo a nuestra filosofía?”, *Fractal* (México), vol. v, año 5, núm. 18 (julio-septiembre del 2000).
- Platón, *Fedón*.
- , *Fedro*.
- Rancière, Jacques, *Le maître ignorant*, París, Fayard, 1987.
- Soler, Miguel, *El Banco Mundial metido a educador*, Montevideo, Universidad de la República, 1999.
- Vaz Ferreira, Carlos, *Obras*, Montevideo, Cámara de Representantes, 1957-1963, 25 vols.