

Apuestas hacia una filosofía no-contemplativa

Cruces y desencuentros entre la filosofía y lo institucional

Gabriela Balcarce [\(1\)](#)

Resumen: En este trabajo se intenta analizar la posibilidad de la filosofía en el contexto actual de nuestras sociedades latinoamericanas, en especial, la argentina, y la posibilidad de acción que una labor como la filosófica puede realizar. Al mismo tiempo, y como condición de posibilidad de lo mismo, partimos de la convicción de que la filosofía no es una actividad meramente contemplativa, que sólo puede llevarse a cabo en una tarea puramente individual y aislada, como la investigación; sino que uno de los espacios privilegiados para el pensamiento se presenta en las aulas y en la enseñanza en general.

I

Comienzo difícil es el que supone una consigna como la de “ser concretos”. Parece que a ese grupo extraño al que pertenezco, “la gente de filosofía”, se nos hace patente en muchos momentos cierta incapacidad a la hora de ir a lo concreto. Esa imposibilidad, no obstante, aparece desde siempre disfrazada de la virtud de las alturas, como si el pensamiento del águila pudiera abarcar, con una mirada todo de una vez. Pero la mirada totalizadora ya nos está vedada, al mismo tiempo que las puras abstracciones, que sólo quizás después de siglos –y en manos de hombres de acción- se han visto efectivizadas.

Este comienzo, entonces, difícil por este primer obstáculo, debe acompañarse de la explicitación de cierta experiencia personal. Hace aproximadamente un año, mis reflexiones se han ido acercando, muchas veces sólo rodeando, la inquietud de la práctica, la posibilidad de la intervención. Como miembro de una institución pública, con una historia, como profesora de filosofía, siento la necesidad de explicitar dos cuestiones: en primer lugar mi atravesamiento por estas instituciones (incluyendo, por supuesto mis tantas horas de escuela primaria y media, aunque, desafortunadamente en institución privada) y cuáles son entonces las prácticas que, como intelectual en formación he estado adquiriendo hasta ahora. En segundo lugar, más que explicitar, creo que es importante analizar cuáles son las posibilidades que, como docente abren a cierta posibilidad de acción, intervención, o incluso de aceptación de lo existente. Y si es que no existe una apertura manifiesta, en ese caso, en qué fisuras las instituciones habilitan, en la Argentina de este tiempo para que el encuentro no sea previamente arreglado entre los mis actuales-futuros alumnos y mi práctica docente.

De estas cuestiones, sólo me detendré en este trabajo, en la segunda, focalizando especialmente un espacio particular, a saber, la escuela media, como lugar central y clave en la sociedad. [\(2\)](#)

II

Parece ser una situación bastante difícil tomar posición respecto de cuál es el lugar adecuado para la práctica docente en las instituciones actuales. En primer lugar, podríamos observar un factor socio-económico evidente: la crisis económica tan manifiesta que, en muchos espacios se presenta no sólo como limitación en los bajos salarios y el mantenimiento del lugar físico, sino también en el “estómago vacío” que muchos chicos traen a la escuela. Más aún, la escuela parece ser, muchas veces, el comedor social. Sin tener en cuenta todavía otras aristas de esta compleja situación institucional, ya podemos empezar a preguntarnos, sin más detalles, qué lugar y qué función puede cumplir un docente allí, en esa situación. Creemos que cualquiera sea la respuesta, esta primera cuestión, la crisis económica, debe jugar un rol central en la formulación de una postura. Si bien no es posible alterar de manera definitiva esta difícil situación –por lo menos en el caso de esta carencia social que muchas familias sufren, como es la falta de trabajo y el hambre- es importante tenerla en cuenta como factor a la hora de pensar en nuestra labor y quizás, empezar a abrir un lugar de pensamiento que no se olvide de un contexto tan patente.

Como segundo nudo de esta compleja madeja problemática, podríamos tomar el cambio producido a nivel social en las antiguas sociedades disciplinarias y cuáles son las consecuencias que de ellas podemos extraer. Como señala Deleuze (Deleuze 1993, p.2-3), las sociedades disciplinarias del siglo XIX han devenido sociedades de control. En momentos en que el marketing controla a este gran dios, el Mercado, la empresa ha devenido modelo institucional. La escuela parece estar reglada por esta nueva modalidad de empresa, frente a las exigencias actuales de formación permanente. Es allí donde, por ejemplo, la motivación para exigir una estrategia de marketing por parte de los profesores o del cuerpo institucional de la escuela la escuela pareciera que debe garantizar la formación de ciertas habilidades aplicables al mercado laboral (Cerletti 2000, p.184): la escuela debe insertarnos en el mercado, la escuela debe motivarnos, la escuela debe adaptarse a los tiempos virtuales de la televisión, del video clip. Si bien es cierto que la crisis de la modernidad es, a mi juicio un diagnóstico adecuado por parte de la filosofía, y ello implica mirar de otra manera el mundo y, por tanto, las instituciones educativas, creo también relevante no caer en ciertas ideologías que se presentan como inocentes diagnósticos [\(3\)](#). Aceptar la crisis de la modernidad como momento y apertura crítica en el caso de la escuela, no obliga a que ella reproduzca las ideologías propuestas por los que señalan este diagnóstico. Es por ello que creo que aún cuando, por ejemplo, podamos hablar de una aceleración de la temporalidad, de una fragmentación de sentido y experiencia, la escuela no tiene que por qué adecuarse a la lógica de un video clip. Con esto tampoco queremos decir que haya que negar dichos diagnósticos (que, por su puesto, siempre son prescriptivos), pero creo que no hay que aceptar indiscriminadamente ciertas lógicas como los únicos caminos posibles a seguir a partir de la situación. Se

evidencia que la inercia institucional sólo puede reproducir el control de las sociedades contemporáneas, es por ello que parece importante explicitar estos imperativos, para luego, a partir de una posición personal político-institucional, evaluar las posibilidades, tanto de transformación, como de aceptación de las circunstancias contemporáneas.

Como tercera arista de este campo problemático (aunque por momentos creo que no deja de pertenecer a la problemática anterior) la dimensión política del intelectual –como señala Giroux (Giroux 1990, p.175) - presenta un aspecto relevante para considerar en este amplio y continuo proceso institucional. Es importante que el docente de filosofía pueda recuperar la convicción de su potencial función de *intelectual transformativo*. Pareciera que, en estos últimos años, la formación del intelectual ha quedado desligada de las instituciones estatales (como pueden ser las universidades) para ser un título otorgado, en apariencia, por la opinión pública. Y digo sólo en apariencia porque nuevamente podemos notar aquí, un control del lugar del intelectual que resulta, por tanto, un control de qué es lo que puede ser opinión pública. (4) El intelectual no es constituido como un personaje atravesado por las instituciones de educación, sino el personaje que tiene acceso a opinar en la televisión, y este personaje puede opinar sobre campos que no son de *su pertenencia*. Pero, hay otro factor a considerar, que se iguala en importancia: ¿cuál es la función del intelectual consagrado? Opina en los canales de televisión. Pareciera que ésta es la única labor destinada y, sin embargo, algunos de nosotros no dudaríamos en creer que existen otros espacios de acción. Mientras tanto, nosotros, *los de filosofía*, charlamos entre nosotros en los frecuentes congresos (o en seminarios, o en “grupos de estudio”).

Sin embargo, en los espacios vacíos que por momentos *los de filosofía* no queremos ocupar, a saber, la educación media o incluso muchas veces la educación en general, el contacto con la gente y, sobre todo, con *la gente que no es de filosofía*, en estos espacios, se juega la posibilidad de hacer filosofía, si por ello entendemos la posibilidad de transformar las sociedades y las situaciones que habitamos. En estos espacios, el profesor como intelectual puede empezar a abrir un camino de pensamiento, no sólo en el aula sino también en la discusión de los programas y currículas escolares que no sean meramente instrumentales (Giroux 1990, p.175-8). Porque en dichos programas se juega más que una habilidad de carácter instrumental-teórico, se juega el destino de una sociedad. Es por ello también que, a mi juicio, es importante que esta discusión de los programas de escuela media se lleve a cabo en dos direcciones: en un diálogo interdisciplinario, pero también desde la escuela, es decir, que esta discusión se lleve a cabo por profesores y no por investigadores o personas ajenas a la escuela media. (5)

De esta manera, creo que la posibilidad de la filosofía se encuentra las más de las veces en las aulas y en la discusión que en el trabajo individual y de especialización.

III

A partir de estos comentarios fragmentarios que intentaron presentarse como inicios de algunos puntos dentro del campo problemático de la institución de la escuela media y su relación con la enseñanza de la filosofía, creo, al menos poder concluir algunas cosas. En primer lugar, y a partir del primer problema señalado, creo que, la función institucional, tanto de la escuela como del docente debe depender del contexto socioeconómico en el cual se encuentra. Este factor no debe tomarse sólo como un impedimento a la hora de *impartir contenidos* sino como una *situación*, como el lugar desde donde se inicia el pensamiento, el lugar desde el cual se puede empezar a pensar cierta transformación.

En segundo lugar, y en relación a la experiencia contemporánea de nuestras sociedades sudamericanas, estoy segura de que debe partirse de cierta convicción: *la escuela no tiene que venderse*. Necesitamos de esta convicción inicial para que la escuela pueda desviarse de la lógica de control de mercado de las sociedades contemporáneas. Quizás en lugar de reproducción, la escuela pueda ser un lugar de intervención, para poder sacar a la luz aquellas evidencias y familiaridades o modos de pensar adquiridos (Foucault, 1981, p.21), para someterlos a juicio y de esa manera, para poder reflexionar. Sólo de este modo, el aula puede ser sujeto de sí. Y este sujeto sólo puede constituirse en un espacio común entre alumnos y profesores: es en ese cruce, que puede adquirir muchas figuras: futuros ciudadanos-ciudadanos, sociedad-intelectual, futuro-presente, presente-pasado; es en este cruce, donde el proyecto institucional podrá hacer crisis. Porque la crisis abre, exhibe y muestra caminos. Creo que es importante convocar aquí a un autor que ha trabajado duramente bajo esta perspectiva, a saber, Paulo Freire, el cual, señaló la importancia de la escuela como este lugar de intervención para nuestra época y situación de países tercermundistas. Y sobre todo, aunque quizás parezca ingenuo, demostró que la escuela no es una institución autónoma, independiente de la sociedad, algo que, no siempre pareció ser tan evidente.

Por último, creo que la importancia de hallar ese cruce radica, además en la posibilidad de constituir el espacio de intervención del intelectual transformativo, para que la intervención (si es que lo es) no sea mera opinión en los medios masivos de comunicación, o en un *paper* en un congreso.

Bibliografía

A.A.V.V. “Reforma educativa y enseñanza de la filosofía” en *VERSIONES* n° 7, Buenos Aires, 1995.

DELEUZE, Gilles. “Sociedades de control” en “Futuro” *Página 12*, 26 de junio de 1993, p. 2-3.

_____. “Posdata sobre las sociedades de control” en FERRER, Christian (Comp.) *El lenguaje literario*, T° 2, Ed. Nordan, Montevideo, 1991.

CERLETTI, Alejandro. “Reflexiones para un diagnóstico de aprendizajes filosóficos en la escuela secundaria”, en OBIOLS, Guillermo y RABOSSI, Eduardo. *La enseñanza de la Filosofía en debate*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

FREIRE, Paulo. *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

FOUCAULT, Michel. “¿Es importante pensar?”, entrevista con D. Éribon, *Libération*, n° 15, París, 30-31 de mayo de 1981, p. 21.

GIROUX, H. “Los profesores como intelectuales transformativos”, en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 175-8.

LIPOVESKY, Gilles. *El imperio deloefímero*, Barcelona, Anagrama, 1990.

OBIOLS, Guillermo. *Introducción a la enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires, FCE, 2002.

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

(1) Docente de la materia “Introducción al Pensamiento científico” en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. E-mail: gbalcarce@yahoo.com.ar

(2) Debo señalar, en el comienzo de este trabajo, la importancia de los diálogos con María Natalia Cantarelli y Natalia Mariana Buacar, como condiciones de posibilidad del mismo: gracias a ese encuentro (al menos así lo veo), es que este trabajo fue posible.

(3) (Quizás el caso más cercano en este momento sea para mí Lipovetsky, por ejemplo en *El imperio deloefímero*

(4) Como se evidencia, estoy totalmente en oposición a la postura de R. Rorty, el cual no hace más que naturalizar la situación de desligadura entre los intelectuales y la esfera pública. Rorty parece responder a la creciente tendencia desde hace tiempo de especialización de profesiones, saludando por ello la imposibilidad de comunicación, no sólo de los intelectuales con la sociedad sino también de un posible diálogo interdisciplinario. Rorty, R., “Los intelectuales ya no deben negar las realidades”, entrevista con Marc Uzan, “Cultura y Nación”, *Clarín*, Buenos Aires, 26 de marzo de 1992, p. 4-5.

(5) En este punto, me parece importante valorar, por ejemplo, el intento de trazar un contenido transversal como se propone en la Reforma Educativa y Enseñanza de la Filosofía de Buenos Aires. Sin embargo, habría que analizar cómo se llevó a cabo este intento en la práctica, es decir, hasta qué punto esta *transversalidad* no fue monopolizada por una de las especialidades, a partir de la propia especialidad del profesor que, en ciertas circunstancias, tocó en cada caso. Por otra parte, y desde un desconocimiento de la mayoría de los integrantes de esta reforma que

figuran en el texto de la misma, aparecen algunos nombres que, de seguro, no habitan la escuela media: me pregunto entonces cuál es la autoridad que esas opiniones tienen al respecto.