

LA FILOSOFÍA MIENTRAS EJERCICIO DIALÓGICO DEL Y PARA EL PENSAR

THE PHILOSOPHY AS DIALOGICAL EXERCISE OF AND TO THINK ABOUT IT

A FILOSOFIA ENQUANTO EXERCICIO DIALÓGICO DO E PARA O PENSAR

Omer Buatu Batubenge¹

Cláudia Battestin²

Resumen

El presente artículo busca presentar una reflexión sobre el ejercicio dialógico del pensamiento filosóficamente, en la que exige una comprensión y entendimiento del Ser y de sus relaciones con el medio, a fin de incluir en el encuentro del yo con el otro, una forma coherente, consistente, satisfactoria y rigurosa para todos los interlocutores. A través de los autores, Beards (2010), Bornstein (2006), Cerutti (2000) Lipman (1992), buscamos reflexionar sobre la posibilidad de la construcción de un pensamiento capaz de ser organizado, sistematizado en conjunto, así podríamos contar históricamente con el pasado, el presente y el futuro, para un verdadero quehacer filosófico.

Palabras clave: Filosofía; Cotidiano; Pensar.

Abstract

The present article seeks to present a reflection on the dialogical exercise of philosophical thinking, in which it requires an understanding and understanding of the Being and its relations with the environment, in order to include in the encounter of the self with the other, a coherent, consistent, satisfactory and rigorous for all interlocutors. Through the authors, Beards (2010), Bornstein (2006), Cerutti (2000) Lipman (1992), we sought to reflect on the possibility of constructing a thought capable of being organized, systematized together, so we could historically count with the past, the present and the future, for a true philosophical task

Keywords: Philosophy, Daily; Think.

Resumo

O presente artigo busca apresentar uma reflexão sobre o exercício dialógico do pensar filosoficamente, na qual exige uma compreensão e entendimento do Ser e de suas relações com o meio, a fim de incluir no encontro do eu com o outro, uma forma coerente, consistente, satisfatória e rigorosa para todos os interlocutores. Através dos autores, Beards (2010), Bornstein (2006), Cerutti (2000) Lipman (1992), buscamos refletir sobre a possibilidade da construção de um pensamento capaz de ser organizado, sistematizado em conjunto, assim poderíamos contar historicamente com o passado, o presente e o futuro, para um verdadeiro quefazer filosófico.

Palavras Chave: Filosofia; Cotidiano; Pensar.

¹ Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional de México (UNAM).

² Doutora em Educação pela UFPel. Professora do Mestrado em Educação pela Unochapeco.

PRIMERAS IDEAS

En el diálogo, se hace presente no sólo la tensión a la vez perturbadora y armonizadora, sino también la idea de que “no se enseña la filosofía, se enseña a filosofar”. Este dicho es responsable del carácter no dogmático y no definitivo del quehacer filosófico. Lo hemos de heredar de los grandes filósofos de la antigüedad cuyo centro es ocupado por Sócrates. Sócrates, de hecho, no enseñaba nada. En sus discusiones con los discípulos se preocupaba más por su capacidad de argumentar sus respuestas que por la habilidad de reproducirlo. Así, cuando en el “Menón” se plantea la cuestión de la enseñanza de la virtud, su actitud y procedimiento para responder son muy esclarecedores. Mientras que el oráculo de Delfos lo acababa de declarar el más sabio de todos los tiempos, pero, Sócrates se presentó a Menón como un ignorante. Justamente esa era la actitud que quería su interlocutor para decir a sus amigos que, en realidad, se había equivocado el oráculo.

Sin embargo, de pronto aparece otro carácter de la enseñanza de Sócrates: considera a Menón como un conocedor y lo iguala a su maestro y amigo Gorgias. Lo que él piensa es que Menón es un repetidor, por consiguiente, le solicita la declamación de lo que dictaba Gorgias, porque Gorgias y Menón son la misma persona. Y muy contento y presumido, Menón contesta reproduciendo a su maestro. A su grande sorpresa, Menón se da cuenta de que su respuesta no es satisfactoria ya que su interlocutor le bombardea ahora con más preguntas. Sócrates rechaza el dogmatismo de Gorgias, no se puede enseñar la virtud, pero lo que ocurre en el diálogo es que es Menón quien percibe esta conclusión, por supuesto inducido por Sócrates mediante preguntas. Puede ser que esta conclusión no sea cierta, sin embargo, ahora Menón tiene argumentos y criterios para apoyar su nueva respuesta. Ignorancia, anti-dogmatismo y criterios personales, tales son las virtudes de la filosofía socrática³.

La ignorancia en Sócrates se convierte en una destreza para la indagación, ya que el vacío observado es el motor de la curiosidad e incluso de la duda como fuentes del preguntar. Hacer preguntas a los demás, dudar de sus respuestas y de las que uno se da a él mismo, tal es en realidad el punto de partida de la indagación filosófica. Sentirse inquieto para preguntar y, a la vez, escuchar y participar con sus propias respuestas y criterios, tal es justamente la estrategia didáctica desarrollada en la comunidad de indagación en su modalidad de problematización-discusión con el propósito de volver la filosofía más interesante o llamativa a los alumnos de todos los niveles. En este sentido, la estrategia asume que la filosofía es ante todo un ejercicio dialógico que parte de una inquietud de los participantes. Por eso, excluye el monopolio del profesor e instituye la comunidad participativa en la indagación.

Como lo decía Karl Jaspers (2001), tal opción se fundamenta en que el amor a la sabiduría es sobre todo un deseo o un anhelo fuerte de alcanzar el objeto de conocimiento, el cual siempre se escapa. Por eso, enseñar filosofía es siempre ponerse en camino de búsqueda para entender un aspecto determinado de la realidad, de la realidad cotidiana; no es aprehender definitivamente este aspecto, ello sería su posesión, sino abrir horizontes; es compartir resultados parciales y alcanzar un acuerdo mucho más amplio. En este sentido, Andrew Beards, en su “Philosophy. The quest for truth and meaning”, afirma: “Entonces, estudiar filosofía no es lo mismo que estudiar cualquier ciencia particular o un periodo histórico en el cual no habíamos pensado antes. Es el estudio de algo mucho más cercano a casa...”. (2010, p. 02)

³ Para profundizar la discusión sobre la virtud, véase Platón, *Menón o de la virtud*, Varias ediciones de los diálogos de Platón.

Según esta afirmación, estudiar una ciencia particular y estudiar filosofía son dos experiencias totalmente diferentes. En la primera, el discípulo recibe pasivamente los resultados ya comprobados, aceptados y poseídos por otros, mientras que, en la segunda, en filosofía pues, el alumno y el maestro construyen una comunidad dialógica en la cual cada resultado alcanzado abre nuevos horizontes y las zonas oscuras constituyen un desafío para toda la comunidad en frente de su propia realidad y su propia situación. Por otra parte, la afirmación anterior demuestra claramente que la filosofía debe consistir en la reflexión y debate sobre los problemas de nuestro entorno, de nuestra casa y de nuestro ámbito de vida.

En este orden de idea, Juan Carlos Lago Bornstein enfatiza a su manera esta distinción entre la filosofía y las demás ciencias cuyo conocimiento es siempre afirmativo en estos términos:

El pensar propio de la reflexión filosófica se concretizará, por tanto, no como fundamentación y afirmación de un corpus cerrado y acabado de conocimientos, sino que adoptará fundamentalmente la forma interrogativa, abrirá interrogantes, planteará nuevas preguntas y formulará hipótesis. En este hacer preguntas y en plantear dudas o interrogantes radicaré lo fundamental de la actividad filosófica, distinguiéndola (...) del conocer afirmativo del científico o del técnico (2006, p. 39-40).

De creerle a esta afirmación, el motor de la actividad filosófica es la pregunta, cuyo origen puede ser el asombro, la duda o las situaciones límites de Jaspers. Sin embargo, para más fluidez y más interés, es necesario que tal actividad se reviste de un carácter histórico. Esto quiere decir que el quehacer filosófico ha de surgir de situaciones reales de la vida cotidiana en las que se concretiza nuestro anhelo de entender el presente a partir del pasado con miras a construir un futuro mejor. En ello, coincido con Horacio Cerutti Guldberg (2000) cuando mencionaba que, para una problematización de la filosofía, la realidad a estudiar debe ser la cotidiana, la realidad de todos los días.

Esta historicidad de la filosofía es la expresión del deseo de que se debe dejar de especular sobre las esencias metafísicas que no tienen ninguna relación con la vida de los seres humanos y su entorno. Por eso, un quehacer problematizador de la filosofía debe pensar los entes reales en su finitud, en su contingencia y sufrimiento; y es en este terreno de lo cotidiano donde la filosofía encuentra su sentido, su interés y su impacto en nuestra contemporaneidad.

Y es convencido de este carácter histórico de la filosofía que algunos filósofos se van a dar la tarea de buscar estrategias didácticas para su disciplina. En primer lugar, Matthew Lipman emprende una lucha contra el abandono por la escuela de los niños, incapaces de pensar por ellos mismos, sin embargo, interesados para hacerlo. En ello, García y García es más claro que cualquier otro pensador: "No estimulamos suficientemente a los alumnos a pensar por sí mismos, a sentirse orgullosos de su propia comprensión, a formular juicios independientes, a sentirse satisfechos de sus habilidades de razonamiento" (2001, p. 74). En esta afirmación, el autor atribuye a Lipman casi la misma misión que Sócrates: educar para que cada uno tenga criterio propio de su pensamiento. Para ello, Sócrates se enfocó en la vida de sus conciudadanos y en la suya propia como origen y campo del quehacer filosófico. Para él, la filosofía era cuestión de vida y en esta vida se encontraba su interés. Matthew Lipman refrenda esta similitud de misión cuando declara:

No obstante, aplicar la filosofía no es lo mismo que hacerla. El modelo para hacer filosofía es la gran figura solitaria de Sócrates, para quien filosofía no era adquisición, ni una profesión, sino una forma de vida. Lo que Sócrates nos enseña no es a saber filosofía, ni a aplicarla, sino a practicarla. Nos desafía a reconocer lo que es la filosofía, en cuanto un hacer, en cuanto una forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar (2002, p. 32).

Como lo decía don Ramón Xirau, “la filosofía es cuestión de vida” (2001, p. 10), entonces ésta no puede ni adquirirse ni ser una profesión. Es simplemente una forma de vida que todos podemos practicar. La filosofía no es para algunos privilegiados, debe ser para todas las capas sociales y todas las edades. Para hacer efectiva esta creencia, Lipman crea la filosofía para niños y busca mantener en ellos el interés por la pregunta y la necesidad de respuestas lógicas. La enseñanza de la filosofía así pensada hace suyo ese desafío para impulsar hoy en día el anhelo por la investigación. En este sentido, al comprender que para Sócrates “hacer filosofía era el emblema de la investigación en común como forma de vida” (1992, p. 32), lo que hizo Lipman, para el futuro de la filosofía, es el modelo heurístico de investigación compartida en el aula y el paradigma de la educación como forma de vida.

En esta dirección seguirán varios autores en el mundo entero. Cabe aquí subrayar el aporte de Oscar Brenifier sobre todo por su enfoque dialógico y por ser nuestro contemporáneo. Sus recientes libros de los que podemos destacar la colección “Philozenfants”, “El diálogo en la clase” y “Filosofar como Sócrates” lo clasifican de por sí como un verdadero discípulo de Sócrates, y, por lo tanto, un amante de la práctica de la filosofía como forma de vida. Lo presentamos aquí a colación porque, explica mucho mejor la importancia del debate, esto es, del diálogo como método didáctico. De todos los argumentos que presenta, éste parece muy ilustrativo: “...toma conciencia de manera clara de las dificultades con las que los alumnos suelen tropezar durante el proceso de aprendizaje” (BRENIFIER, 2005, p. 11). Lo que implica que, en el proceso de discusión, tanto el profesor como el alumno se van a dar cuenta claramente de sus propios límites y sus habilidades al ver un argumento que creía sólido derrumbarse fácilmente o uno que él creía débil resistir a los ataques de otros.

Es por lo que pensamos que el debate puede ayudar a dar de nuevo interés al estudio de la filosofía e incluso a mantener despierto este interés. Además, construye el camino que nos lleva hacia los tres registros del filosofar: el intelectual que es el pensar por nosotros mismos, el existencial que es ser nosotros mismos, así como el social que es ser y pensar con los demás. Supongamos que queremos explicar la definición del concepto de filosofía. Varias estrategias se presentan a nosotros. Primero, es posible dictar a los alumnos la definición tal como viene en los libros; puede también escribir las dos etimologías griegas de la palabra para luego juntarlas et escribir que la filosofía es amor a la sabiduría. De este modo, los alumnos reciben mecánicamente el conocimiento como el resultado de la acción del profesor sobre el aparato perceptivo de los alumnos. Este conocimiento es simplemente la copia de la acción del profesor, y por lo tanto es un simple reflejo que el alumno tendrá que reproducir pasivamente en un examen u otra evaluación.

Sin embargo, el resultado podría ser diferente si en lugar de dictar la definición, el profesor proporciona una base referencial para el pensamiento; tal base debe ser una experiencia vivencial o vivida de los alumnos, experiencia de la casa, pues, la cual será el origen del filosofar. Así, por ejemplo,

el profesor puede proponer el juego de escondidas simplificado con varias personas. Se forman dos grupos: el primero lo constituyen los buscadores y el otro los escondidos. Luego, se ponen de acuerdo sobre las normas, el perímetro del juego y modo de búsqueda. Un grupo se queda en un lugar cerrado, mientras los demás se van a esconder. Durante el juego, las personas que se esconden tienen la obligación de regresar al punto inicial sin ser vistas y los buscadores deben moverse, evitando así permanecer en el punto inicial. Cuando el profesor da el tono, empieza la búsqueda; la persona o las personas escondidas encontradas se suman al grupo de buscadores sucesivamente hasta encontrar a todos. Una vez terminada la ronda, se cambian los papeles.

Una vez terminado el juego, viene el momento de la conceptualización: ¿Quién fue primero en descubrir o ser descubierto? ¿Qué objetivo tiene el juego? ¿Fue fácil encontrar a los demás? ¿Por qué? ¿Se encontraron con la ayuda de los demás o de manera individual? ¿Qué te gustó y qué no te gustó? ¿Cómo puedes definir al juego de escondidillas? Si la filosofía fuera un juego de escondidas, ¿cómo la definirías? Al tomar la experiencia vivida como punto de partida, tanto el profesor como el alumno guardan su independencia uno con respecto al otro y, ellos con respecto al objeto de estudio que es la palabra filosofía. De este modo, los alumnos dan sus propias definiciones del filosofar, la explican y la argumentan sin necesidad de recibirlas pasivamente. Pueden, bajo la conducción del profesor encontrar más características importantes sin necesidad de recurrir continuamente al profesor.

Lo primero que parece importante subrayar aquí es la independencia de los actores (profesor y alumnos) con respecto al objeto de estudio. El concepto estudiado se revela a los alumnos en una profusión de características que ellos mismos pueden aprehender cada quién desde su punto de vista. Enseguida, un elemento importante es la aparición intermitente de los escondidos: es como un objeto que aparece y a la vez se escapa; se entrega parcialmente y luego se escapa. Aquí es posible encontrar la idea de que la filosofía no es posesión, es una búsqueda permanente. De este modo, podemos ir debatiendo en comunidad lo que es y no es la filosofía. El aspecto acumulativo se irá dando en el proceso de aprendizaje, mientras que los alumnos ya son buscadores reales, esto es, filósofos al menos en un estado inicial. Y la relación entre el objeto de estudio y el filósofo o los alumnos se determina en este aparecer y escapar.

Creo que el gran inconveniente de esta estrategia es el tiempo que se toma para describir la experiencia vivida; en este sentido, será muy difícil cumplir con el volumen de los programas de estudios. Pero se cumplirá con el objetivo de pensar por sí y pensar con los demás, y así los alumnos van construyendo ellos mismos sus propios conocimientos, esto es, van filosofando.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En conclusión, este artículo se inscribe en el marco de la búsqueda de estrategias didácticas para reavivar al quehacer filosófico, toda vez que ha ido perdiendo terreno frente otras disciplinas sociales y humanas. La dinámica que seguimos parte de la consideración de que este conjunto de actividades se ha desolidarizado de las contradicciones sociales de las que sufren la convivencia y las aspiraciones humanas. De manera general, este divorcio con la sociedad es la causa principal del desapego social con respecto a gran parte de las habilidades que provee la filosofía. Para entender el problema del desinterés de la sociedad hacia la filosofía, analizamos, en primera instancia, la didáctica tradicional de tipo magistral

cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla como si la filosofía no tuviera ninguna relación con la realidad cotidiana; en el mismo sentido, las investigaciones que se realizan están a menudo desconectadas con la vida cotidiana. Lo anterior nos llevó a considerar como un hecho de que la estrategia didáctica usada combinada con un abismo pronunciado entre la comunidad intelectual y la sociedad son las causas principales del desinterés social hacia la filosofía.

Siguiendo a Karl Jaspers, precisamos que la esencia de la filosofía es la búsqueda de la verdad y no su posesión. Por lo que toda tentativa de enseñar la filosofía como si fuera un cúmulo de saberes que hay que adquirir la convierte en un dogmatismo, es decir, un saber definitivo e incuestionable. Esto nos llevó a la consecuencia de que la filosofía no se puede enseñar como las demás ciencias cuyo contenido es comprobable y aceptado por los expertos. Ello implicó a su vez que la filosofía ha sido siempre y es una experiencia de investigación en la cual el sujeto cognoscente y el objeto a estudiar se revelan el uno al otro y, a la vez, se escapan. Es en este esfuerzo y proceso de aprehender del objeto que el conocimiento es apropiado casi de manera natural. Por lo que se hacen necesarios la construcción y el mejoramiento de las herramientas de investigación.

Por eso, tomando en cuenta nuestra experiencia de interacción con los niños de primaria y secundaria en filosofía para niños, nos pareció plausible alzar la comunidad de indagación al nivel de estrategia didáctica, no sólo para los niños, sino sobre todo para los adultos desalentados por un quehacer filosófico desconectada de la realidad. Las razones de esta elección son múltiples, sin embargo, las más importantes se enumeran a continuación. En primer lugar, la comunidad de indagación insta en filosofía un espacio de diálogo. A la manera socrática, la filosofía se construye mediante un intercambio de ideas expresadas de manera libre, coherente y reflexiva. El segundo motivo es el espíritu mismo de un diálogo filosófico: acepta la interrogación como su detonante, la oposición, la clarificación, el apoyo en otros autores, la coherencia entre las ideas y la argumentación de las posturas que se manifiestan.

Lo anterior demuestra que no hay filosofía allí donde todos los interlocutores, es decir, los protagonistas tienen la misma postura, esto es, piensan y dicen lo mismo sobre una cuestión determinada. En la comunidad de indagación deben existir diferentes posturas de manera a pasar, en el diálogo, de la opinión variable sobre un ente a la verdad más amplia del ente. La última razón, a nuestro juicio, que hace de la comunidad de indagación una estrategia imprescindible para el estudio de la filosofía, es la práctica misma de la dialéctica, cuya libertad permite de comprender la realidad históricamente, es decir, en su relación al pasado y el presente con miras a la construcción de un futuro más convivencial.

Es cierto que el clima de libertad que reina durante la comunidad, así como la independencia de sus miembros pueden llevar a prescindir del soporte filosófico, esto es, de la lectura de los textos filosóficos o de una experiencia de vida. En este caso, es el momento de recordar que el filosofar parte siempre de una admiración o asombro de algo; incluso cuando este algo es la nada debe siempre haber consciencia de ella, consciencia de que es ella la que admiramos; por el otro lado, este punto de partida puede ser la duda siempre de un conocimiento con respecto al otro; en fin, el filosofar puede ser provocada por una conmoción ante una situación límite. Por lo tanto, el soporte filosófico es siempre de máxima importancia; además el maestro como facilitador, debe coordinar la comunidad de manera que los alumnos tengan siempre un punto de partida detonante, sin por ello obligarlos a regresar a ese punto después de iniciar la comunidad de indagación.

En otros contextos, el mantener el interés de los aprendices lleva a la sola construcción de relatos populares como soporte filosófico, porque están más cercanos a los alumnos⁴. Aquí es imperioso recordar que el quehacer filosófico es un diálogo con los demás, no sólo los presentes, sino sobre todo los que nos han indicado el camino que, día a día, nosotros también vamos haciendo. Es de hecho por eso que la construcción del pensamiento en la comunidad de indagación se hace siempre de manera conjunta, esto significa que tenemos que contar históricamente con el pasado, el presente y el futuro para un verdadero quehacer filosófico. Sólo de esta manera es posible recuperar el prestigio que otra vez el común de los mortales le daba a la filosofía.

BIBLIOGRAFÍA

BEARDS, Andrew. **Philosophy. The quest for truth and meaning**, Liturgical Press. Collegeville: Minesota, 2010.

BRENIFIER, Oscar. **El diálogo en clase**. Madrid: Ediciones ideas, 2005.

CERUTTI Guldberg, Horácio. **Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi**. México: Miguel Angel Porrúa, 2000.

GARCÍA Y García. **Mente y cerebro**. Madrid: Síntesis, 2001.

JASPERS, Karl. **La filosofía**. Breviarios. México: FCE, 2001.

LAGO Bornstein, Juan Carlos. **Describiendo la comunidad de indagación. Pensamiento complejo y exclusión social**. Madrid: Ediciones de la Torre, 2006.

LIPMAN, Matthew; SHARP A. M.; y OSCANYAN F. S. **La filosofía en el aula**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992.

LIPMAN, Matthew. **Filosofía en el Aula**. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002.

XIRAU, Ramón. **Introducción a la historia de la filosofía**. Textos Universitarios. México: UNAM, 2001.

⁴ Este caso es muy claro en gran cantidad de material creado por M. Lippman y sus seguidores para filosofía para niños y adolescentes. En algunas veces, en capacitaciones en comunidad de indagación, los instructores prohíben de citar a filósofos durante la investigación conjunta.

