

Una deliberación filosófica para tiempos de procesos educativos inciertos

Por Rafael Aragunde, Ph.D., Escuela de Educación y Ciencias de la Conducta, Inter-Metro.

En los comienzos del pensamiento filosófico occidental hubo una relación fructífera entre la filosofía y la educación que con los tiempos parece haberse perdido y que en nuestra época da la impresión de que a la mayoría no nos interesa. Desde sus mismos albores en la vieja Grecia los quehaceres filosóficos que medraron se mantuvieron necesariamente relacionados a actividades pedagógicas. Eran su condición de posibilidad porque sin la intención de educar no se podía materializar, ni tan siquiera concebir, el interés por compartir lo que se había pensado o se estaba pensando. Naturalmente, el proceso educativo tenía que armonizar con el pensamiento que se estaba desarrollando, porque no hubiera inspirado ningún respeto una reflexión que no sintonizara adecuadamente con el proceso de transmitirla.

Esta relación entre la filosofía y la educación llamaba mucho más la atención en el pasado que lo que lo hace en nuestra época. Se trataba de una correspondencia que pasaba como imprescindible y que no podía caracterizarse por la falta de coherencia. Diógenes, quien predicaba la vida sencilla, no hubiera sido tomado en serio si no se hubiera distinguido por vivir, él mismo, de forma extremadamente simple. Y Sócrates no se hubiera ganado el sitio que ya desde entonces decían que se merecía en el desarrollo de la filosofía, si no hubiera mostrado hasta el último instante de su vida cómo le era fiel en su modo de aceptar la muerte – filosofando - a aquel cuidado del alma que era el centro de su filosofía.

En nuestra época apenas se menciona esta correlación. Cuando se trae a colación la necesidad de que “una filosofía” guíe la educación, podríamos sospechar que lo que realmente se está proponiendo es que la primera le dicte las pautas teóricas a la segunda. De este modo es que se plantea en Puerto Rico reiteradamente a través del siglo pasado, según dan fe de ello algunos de los libros sobre la historia de la educación que se han escrito entre nosotros y los trabajos que se prepararan hace cuarenta años para los Seminarios de Filosofía Educativa, auspiciados por la Junta Estatal de Educación de Puerto Rico que entonces existía¹.

Pero cuando deliberamos sobre educación y filosofía en sus contextos históricos no sólo nos tendríamos que remitir a la ausencia de una filosofía que guiara la empresa educativa de una nación, según se ha planteado en Puerto Rico. El asunto debería exigirnos reflexionar críticamente sobre la necesidad de entender la época en la que nos ha correspondido “enseñar”, entender lo que implica la actividad educativa en tal contexto, comprender el rol que debe desempeñar el maestro o la maestra en tal coyuntura, identificar lo que se debe compartir con los estudiantes, problematizar cómo se debe compartir de manera que se garantice un aprendizaje alerta y muchos otros asuntos – interrogantes pertinentes a fin de cuentas - que podrían parecer

¹ Ver los siguientes libros: Quintero Alfaro, A., *Educación y cambio social en Puerto Rico*, 2da. ed., Barcelona: Editorial UPR, 1974; López Yustos, A., *Historia documental de la educación en Puerto Rico*, 3ra. ed., Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas, 1997; y Bothwell, Reece, editor, *En busca de una filosofía educativa*, sin lugar: publicado por Junta Estatal de Educación Superior, 1975.

demasiado prosaicas, pero que necesitan de un lugar y un tiempo para nutrirse e impactar a quienes los aborden.

Lo primero, que es la supuesta necesidad de que la enseñanza sea guiada por una filosofía, no deja de proyectarse como una exigencia razonable, pero ¿acaso los que lo proponen no se percatan de su carácter excluyente, además de que haría siervos de los maestros, quienes vendrían obligados, estuvieran de acuerdo o no, a implantar tal enfoque filosófico? Lo segundo, que consistiría en cuestionar filosóficamente todo lo relacionado a la enseñanza y todo lo que pueda cuestionarse sobre la época, no nos lo hemos planteado lo suficiente, pero sería el camino adecuado para atender de manera crítica lo primero. No sólo nos evitaría tener que responder sumisamente a una filosofía oficial, con todas las limitaciones que ello implica, sino que permitiría que se desarrollaran múltiples acercamientos filosóficos, o filosofías si se quiere, que respondieran con mayor fidelidad a las especificidades de los contextos en los que se hicieran necesarias.

Pero nos hemos acostumbrado a pensar en el binomio filosofía-educación de una manera muy particular. Insistir, como se ha hecho, en las escuelas de pensamiento o en el pensador que supuestamente desarrolló, aparentemente solo, su filosofía y cómo ésta impacta la educación, no nos ha permitido aprovecharnos del quehacer filosófico como un recurso extraordinario para enriquecer nuestro quehacer pedagógico. Se debe aclarar que esta insistencia en los pensadores o temas particulares no es un abordaje que los puertorriqueños nos hayamos inventado. No. Lo importamos del extranjero, de las múltiples antologías que existen tanto en inglés como en castellano sobre filosofías de la educación o filósofos de la educación, y que ni tan siquiera se leen la mayoría de las veces como un mediocre libro de historia, lo que podría generar algún interés, sino que son manejados como maneja mal un libro de cocina alguien que nunca ha cocinado, siguiéndolo al pie de la letra, sin modificar absolutamente nada. Si la filosofía de la educación con la que nos familiarizamos ofrece, por ejemplo, capítulos como “Comenio”, “la era de Locke”, “Rousseau y la educación natural”, “la filosofía del idealismo”, “Pestalozzi”, “Herbart”, “Froebel”², etc., no nos debe sorprender que cuando se solicita una filosofía que nos guíe se esté reclamando no herramientas que nos permitirían reconocer a la velocidad que consideremos adecuada la compleja topografía de la educación sino un guía turístico que nos ahorraría tales esfuerzos, pero que nos brindaría explicaciones superficiales y a la carrera.

La filosofía, aunque más bien la deliberación filosófica que necesitamos para enriquecer la educación y para hacerla más interesante y atractiva, no es ese mapa exacto que nos recuerda un libro de cocina. Bien entendida, se trataría de unos recursos sencillos, entre los que se podrían mencionar, continuando con la analogía, unas buenas botas, una brújula, unos binoculares, un bastón que provea estabilidad en caso de peligro, y “un mapita”, instrumentos de desplazamiento que requieren que el explorador o la exploradora aprenda a pensar y a desplazarse por su cuenta.

² Ver, Mayer, F., *Historia del pensamiento pedagógico*, Buenos Aires: Kapelusz, 1967

Es así como debió haberse concebido la filosofía por aquellos que en su momento reflexionaron sobre su transmisión o la posibilidad de ser compartida, que es después de todo como nosotros deberíamos plantear el proceso educativo. No se trataba, ni se trata, de adoptar una fórmula que permita explicarlo todo pues nunca se va a poder explicar todo. Los pensadores que equivocadamente se estudian como si se tratara de oráculos, que es como se atienden en Puerto Rico, sobre todo en los departamentos de filosofía, estaban interesados en ampliar su conocimiento, en saber más, en explicar cada vez más y mejor su realidad circundante. Les caracterizaba por lo mismo la inquietud, la curiosidad, la insatisfacción con lo que era aceptado por lo demás. No les leemos adecuadamente si lo que parece desprenderse de su pensamiento nos lleva a pensar que debemos aceptar sin chistar sus conclusiones. Aquellos mismos filósofos no aceptan tal y como lo reciben lo que heredan. Utilizan parte de ello para cuestionar lo que les interesaba, fuera el tiempo, la materia, el espacio, el movimiento, el conocimiento, la desigualdad entre los seres humanos, el poder, la riqueza desproporcionada de algunos y la miseria espiritual y material de tantos. Naturalmente, a partir de sus propias expresiones y, muy suyas, reflexiones, llegaron a sus propias conclusiones, generando nuevas filosofías que a su entender explicaban con mayor precisión lo que se habían propuesto estudiar. Es así como nosotros debemos valerlos de ellos, con el fin de enriquecer las experiencias educativas en las que participamos.

*

Ni tan siquiera durante un instante debemos permitirnos imaginar que las filosofías de la educación que frecuentemente se discuten son un relato en el que van apareciendo personajes en orden, casi en “fila india”, según decíamos en nuestra niñez, a la espera de ser llamados al escenario, aspirando a integrarse a una especie de salón de la fama. Si en algunas ocasiones se percibe una supuesta concatenación, se trata de algo aparente. Habrá habido algunos que desde un principio hayan estado interesados en incorporarse, pero en la mayoría la incorporación se da como un evento circunstancial y muy posteriormente, más bien como resultado de haber atendido a cabalidad el reto de desentrañar un enigma, resolver algún problema, aclarar alguna confusión en su entorno, no en la especie de tribuna de lo que hoy se conoce como la “civilización occidental”. Sus filosofías han acabado siendo relevantes para muchas personas porque fueron capaces de atender con claridad y precisión una situación en el contexto en el que se desenvolvían allá en Atenas, Edinburgh, Ginebra y Los Angeles. Esto no se debe perder de vista porque nos engañamos si nos creemos que es desde una pretendida perspectiva universal que se pueden atender filosóficamente los problemas educativos y no desde las interrogantes que generan las prácticas consuetudinarias que pueden parecer insignificantes.

Desde Puerto Rico es que a nosotros nos incumbe pensar filosóficamente los asuntos educativos que nos interesan, desde los salones de nuestras escuelas, al calor de los retos que confrontamos día tras día. Las preguntas fundamentales, que son las que deberíamos hacernos cuando deliberamos filosóficamente, se tienen que atender con respuestas que nazcan de nuestros compromisos y nuestra identificación con la realidad puertorriqueña. Por qué se educa, para qué

se educa, cómo debo compartir lo que creo que sé, cómo debo tratar a aquel o a aquella con quien comparto el proceso educativo, son interrogantes universales, no hay duda, pero que requerirán respuestas con contenido puertorriqueño, desde una sala de clases antillana, pensando en estudiantes caribeños, en un contexto histórico muy específico, el de nuestras islas.

Se nos podría argumentar que esto se hacía en otras épocas y que en la nuestra ya no es así y que cuando más separada ha estado la educación de la filosofía es en nuestros tiempos, un momento histórico, se nos podría añadir, en el que conviven corrientes de pensamiento que defienden o ponen en entredicho los llamados “grandes relatos”³, unas supuestamente desvinculándose de la filosofía occidental según ésta se estudia, otras reclamando la tradición como una fuente todavía relevante de sabiduría. A fin de cuentas, podría alegarse, tales reflexiones parecen muy ajenas a las preocupaciones más inmediatas de las comunidades y sobre todo de las comunidades educativas. Esta argumentación, sin embargo, no es acertada pues se puede evidenciar que en esta época y en el contexto que nos caracteriza hay estudiosos de diversas tradiciones y orientaciones que se atreven a pensar la educación íntimamente ligada a la filosofía como lo hicieron en la llamada Antigüedad pensadores de aquella época.

*

Un buen ejemplo en nuestros días de planteamientos en los que la deliberación filosófica nutre la visión pedagógica y viceversa nos lo ofrece el estudioso Henry Giroux. Sus escritos, bastante conocidos, muestran cómo la educación y la filosofía deben asegurarse de andar acompañadas la una de la otra. El planteamiento que nos hace sobre la presencia de la política en la escuela, expresada como currículo, bien explícito o implícito, y su aserción de que la política tiene que ser entendida como pedagogía rompe con la ingenuidad de pensar los procesos educativos y dinámicas políticas como compartimentos distantes⁴. Es lo que, con una extraordinaria capacidad literaria, no quiere dejarle saber Platón a sus contemporáneos y, como consecuencia, durante más de dos milenios, apenas se denunció.

Valiéndose de un Sócrates que afirmaba que no era político, ¿acaso no intenta pasarnos gato por liebre el autor de la *Apología de Sócrates*, cuando nos presenta las posiciones y expresiones de los jueces de su maestro como hostiles a un quehacer educativo desinteresado? ¿Cómo podía aquel amor por la sabiduría y su cautivante transmisión no ser auténtico? Si aquel Sócrates no pensaba jamás en sí y lo que deseaba era inculcarles a sus conciudadanos atenienses su amor por la virtud. ¿Cómo podían sus enseñanzas responder a otros intereses (políticos)? ¿Cómo podía su vida pública (política) no responder a su obsesión filosófica por formar (educar) aquellos jóvenes atenienses que se le pasaban con él caminando desde el ágora hasta el Pireo?

³ Lyotard, J.F., *La posmodernidad explicada a los niños*, México, D.F.: Gedisa, 1989; Lyotard, J.F., *La condición postmoderna*, Madrid: Cátedra, 1989

⁴ Ver de Giroux, H., *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós, 1990, p. 184, donde nos señala que “el currículo nos lleva a considerar los hechos políticos como hechos pedagógicos” y *Placeres inquietantes, Aprendiendo la cultura popular*, Barcelona: Paidós, 1996, p. 56, donde escribe que “la pedagogía es una práctica política”.

Lo que Platón no decía era como él y sus amigos, discípulos de Sócrates, eran miembros de o se identificaban con las familias oligárquicas de la época, cuyo interés no era la progresiva democratización de aquella sociedad, según nos han dicho algunos pensadores incisivos y algunos filósofos de la época que asumieron posiciones distintas a las suyas⁵. Así que si por un lado, Platón nos presenta un Sócrates coherente en lo que respecta a su fidelidad a la búsqueda incesante de la virtud, una virtud relacionada, por decirlo de esta forma, a la interioridad, por el otro lado parece perder de vista lo que Giroux nos recuerda cuando insiste en la dimensión profundamente política de todo quehacer pedagógico y cómo en la política también existe la pedagogía.

Evidentemente, fueron los intereses oligárquicos con los que se identificaba Platón los que no le permitieron reconocer el vínculo entre política y educación que Giroux desarrolla, pero que se encuentra identificado ya desde el 1844 en el *Manifiesto del Partido Comunista de Karl Marx y Friedrich Engels*⁶, trabajado más pedagógicamente en los escritos de los veinte y los treinta del siglo pasado del pensador italiano Antonio Gramsci⁷, e igualmente elaborado, a tono con las corrientes estructuralistas francesas de los años sesenta, también del siglo pasado, por el filósofo galo Louis Althusser⁸.

Cuando Sócrates se proclama padre de la polis y señala que nadie la cuida más que él al dedicarse totalmente a fomentar la virtud de sus conciudadanos, interpeándoles constantemente, y cuando trae a colación que por tal razón vive en la pobreza⁹, Platón no estaba muy lejos de reconocer, según lo hace Giroux siguiendo la tradición marxista que ya mencionábamos, que las concepciones curriculares que caracterizan a las visiones educativas son “una forma de teoría social”¹⁰. ¿Pues no admitía Sócrates que su pedagogía, dado que no sólo pensaba sino que mediante sus pensamientos instruía a sus interlocutores, además de beneficiar a Atenas le garantizaba a él su pobreza en aquel tipo de sociedad? Otro hubiera sido su destino de haber defendido aquellas ideas en Esparta.

*

Las llamadas escuelas morales que se desarrollaron a partir del declive de las ciudades-estado griegas y la llegada del helenismo son un extraordinario ejemplo de cómo los cuestionamientos filosóficos que acompañan toda gestión educativa garantizan coherencia y profundidad. Aunque se podría decir al revés: estas escuelas evidencian cómo es que todo quehacer filosófico crítico va íntimamente acompañado de una gestión educativa coherente. Los estoicos, los epicúreos, los

⁵ Ver Farrington, B., *Ciencia y Filosofía en la Antigüedad*, Barcelona: Ariel, 1971; Farrington, B., *Ciencia y política en el mundo antiguo*, Madrid: Ayuso, 1973; Farrington, B., *La rebelión de Epicuro*, Barcelona: LAIA, 1974

⁶ Marx, Karl y Engels Friedrich, *Manifiesto del Partido Comunista*, Río Piedras: EDIL, 1973

⁷ Ver de Gramsci, A., *Introducción a la filosofía de la praxis*, Barcelona: Península, 1972; Gramsci, A., *Antología*, Madrid: Siglo XXI, 1974

⁸ Althusser, L., *Escritos*, Barcelona: LAIA, 1974

⁹ Lo que por otro lado quizás no era cierto pues su esposa Jantipa, de quien se decía que dominaba al filósofo, tenía recursos económicos que le permitían a él no tener que trabajar.

¹⁰ Ver H. Giroux, *Los profesores como intelectuales*, Op. cit., p. 184.

escépticos y los cínicos se distinguen más por su interés en modificar el comportamiento de los ciudadanos que por desarrollar grandes construcciones teóricas, pero son tan filósofos como los que se dedican a elaborar grandes sistemas. Tienen sin duda interpretaciones sofisticadas en torno a la naturaleza de las cosas, pero parecen haber tomado conciencia de que era tanto o más importante insistir en lo que se derivaba pedagógicamente de ellas. Su filosofía les pautaba sus estrategias educativas. Su práctica pedagógica contribuía a enriquecer su visión de la realidad. No podían concebir que anduvieran separadas la una de la otra y de ahí el entusiasmo que generaban.

Los estoicos, quienes debían de vivir como si su cuerpo encarnara el orden racional de la naturaleza, tenían que esforzarse por desarrollar explicaciones diáfanas a tono con la organización evidente que alegaban dominaba el universo. No era accidental su insistencia en la lógica como estrategia de enseñanza. Por su parte, Epicuro se aseguraba de que la búsqueda de la sabiduría, según él la concebía, se caracterizara por las mismas pautas que la definían. La comunidad epicúrea convivía placenteramente en un lugar de Atenas que llamaban el Jardín. Allí compartían la enseñanza de sus doctrinas, inspirando admiración por el espíritu de amistad con que lo hacían.

Para algunos, quienes más atención merecen en la llamada Antigüedad en lo que respecta a la cercanía que tiene que darse entre las experiencias educativas y las consideraciones filosóficas fueron pensadores identificados con el cinismo y con el escepticismo. La pasión obsesiva del cínico Diógenes, a quien se le atribuyen innumerables anécdotas, en vivir sencillamente, su denuncia implacable de los artificios innecesarios que se le habían añadido a la existencia y su interés en mostrarse indiferente a la autoridad revelan una atención constante a tal relación. Educaba con el ejemplo de su “autarkeia”¹¹. Por su parte, con el fin de evidenciar su convicción escéptica, Crátilo movía un dedo para admitir que había escuchado algo, indicando a la vez con el gesto que dado que todo estaba en constante cambio, no tenía sentido responder. El escéptico Arcesilao se valía de dos modos de enseñanza para dejar sentados sus cambiantes opiniones: desarrollaba argumentos igualmente convincentes sobre dos posiciones contrarias y estaba siempre dispuesto a refutar cualquier planteamiento que le hiciera alguno de sus discípulos.

*

Lo que observamos en la llamada Antigüedad es rescatable en nuestra época, tal y como lo mostramos con las referencias que hicieramos a Henry Giroux. También la profesora de la Universidad de Stanford en California, Nel Noddings, en un libro que titula *Critical Lessons, What Our Schools Should Teach*¹², constituye un ejemplo excelente. En este libro hace planteamientos sencillos sobre las escuelas estadounidenses que muestran cómo filosofía y educación puede andar juntas, para el beneficio de ambas. Noddings insiste a través de todo el libro en orientar el currículo hacia asuntos que son de relevancia para los estudiantes. No pide

¹¹ Autonomía del hombre virtuoso.

¹² Noddings, Nel, *Critical Lessons What Our Schools Should Teach*, New York: Cambridge University Press, 2006

que la educación se guíe por una filosofía sino que los estudiantes sean conducidos a deliberaciones de tal naturaleza que éstas acaban transformándose en diálogos filosóficos.

El primer capítulo del libro lo dedica a un asunto sencillo, pero de una importancia tal que se podría decir que fue tema de toda una civilización. El “conócete a ti mismo” estaba escrito a la entrada del templo de Apolo en Delfos y Platón identificará a Sócrates para siempre con la frase al ponerlo a decir que “una vida sin cuestionar no merece ser vivida”. Noddings sugiere con sobrada razón que no tiene sentido preocuparnos por un aprendizaje que pierde de vista el conocimiento de sí mismo. En todo momento y con respecto a cualquier tema se puede traer a colación y probablemente la discusión en torno a ello contribuirá más efectivamente que cualquiera otra estrategia dirigida a alcanzar un aprendizaje crítico. A través de todo el escrito la autora volverá a esta preocupación, relacionándolo inteligentemente con lo que significa tener conocimiento o no tenerlo sobre asuntos de tanta importancia¹³.

La ausencia de deliberaciones filosóficas en las experiencias académicas de nuestros días, no se justifica. Temas de tanta importancia y de gran interés para los jóvenes, como el de la naturaleza, los animales, la sexualidad, la crianza, la guerra, la violencia, todos tienen su dimensión anecdótica, pero a la vez permiten discusiones en las que el estudiante y la estudiante pueden ser llevados a tomar conciencia de la profundidad, si se quiere filosófica, que tienen los temas que son muy relevantes para ellos.

Sin embargo, esto no ocurre frecuentemente y en nuestros tiempos hay múltiples instituciones que todavía tienen currículos orientados a los grandes temas de todo los tiempos que curiosamente excluyen asuntos que sí han sido de importancia a través de todas las épocas y que son los mismos sobre los cuales estudiantes de todos los niveles tienden a apasionarse. A los textos de filosofías de la educación que antes criticábamos tendríamos que añadir ahora los cursos en los que se atienden temas de metafísica u ontología, temas éticos o morales, o temas de epistemología. Se trata de exposiciones frías que dejan indiferentes a los estudiantes porque lo que se espera de ellos y ellas es el aprendizaje bancario¹⁴ y no el enfoque crítico que se alcanzaría si se diera esa relación activa e intensa entre la educación y el quehacer filosófico en el que hemos estado insistiendo.

Es imprescindible señalar que en las últimas décadas en Puerto Rico ha habido una corriente educativa, identificada con el nombre de Pensamiento Crítico, que ha intentado incorporar un acercamiento ciertamente filosófico a la enseñanza escolar y universitaria, insistiendo en que todo currículo puede contribuir al desarrollo del pensamiento. Se ha tratado más bien de una estrategia, o una metodología, que persigue que el aprendizaje conozca sus supuestos y no pierda de vista componentes progresistas de las teorías críticas desarrolladas en Estados Unidos y América Latina.

*

¹³ Noddings, N., *Ibid.*, p. 143.

¹⁴ Ver Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, 34ta. ed., México: Siglo XXI, 1986, p. 72.

Para todos los efectos, aquella apasionada relación entre el quehacer pedagógico y la filosofía que distinguía a las escuelas de pensamiento post aristotélicas se perdió a través del medioevo europeo y no nos toparemos con su rescate hasta los escritos del pensador francés Miguel de Montaigne, a quien por cierto, nunca se le incluye en los textos de historia de la filosofía, pero cuyos ensayos reflejan esa preocupación porque se atienda la filosofía en el proceso educativo.

Montaigne, quien vive entre el 1533 y el 1592, no podía haber escrito sino ensayos porque precisamente ensayaba sus ideas, según admite, dándole nombre para siempre a un recurso literario que ha sido de gran beneficio para el entendimiento entre los seres humanos¹⁵. Deseaba aclararse a sí mismo qué era lo que realmente pensaba en torno a una serie de asuntos que le habían interesado siempre, pero sobre los que no estaba muy seguro. Según nos dice el pensador francés contemporáneo André Comte-Sponville, Montaigne no le dedica ni tan siquiera un ensayo a la filosofía, pero aborda temas que tienen contenido filosófico, como la muerte, el amor, la amistad y la educación¹⁶.

Montaigne filosofa, como ya nadie filosofa, señala también Comte-Sponville, “a la antigua, en primer grado y en primera persona, expuesto a todos los riesgos”¹⁷. Pero no se refiere a nada que pueda ser descrito como muy especial. De hecho, es como Noddings nos recomienda que abordemos los temas que les pueden interesar a los estudiantes. Para esto no se requieren discursos formales, ni entrar en discusiones altamente abstractas, ni tan siquiera en explicarles cómo fue que éste u otro filósofo pensó. Si es necesario explicarlo, se hace en su momento desde luego, pero la meta es que se incite al pensamiento autónomo, no a que se memorice. De lo que se trata es de conocerse mejor a sí mismo, de averiguar lo que realmente pensamos sobre una serie de temas, de adentrarnos en nosotros mismos. Montaigne escribe que sus ensayos “contienen sus fantasías”, y añade que “con ellas no trato de explicar las cosas, sino sólo de darme a conocer a mí mismo... y sólo trato de asentar el punto a que llegan mis conocimientos actuales”¹⁸. No es casualidad que en el ensayo veinticinco, dedicado a la educación, Montaigne escriba que “es error grande presentar como inaccesibles a los niños las verdades de la filosofía, considerándolas con tiesura y ceño terribles... Nada hay, por el contrario, más alegre, divertido, jovial, y estoy por decir que hasta juguetón”¹⁹.

Más cercano a nosotros en el siglo diecinueve, Friedrich Nietzsche, quien admiraba a Montaigne, también nos ofrece un buen ejemplo de cómo podemos filosofar sin pretensiones y en torno a todo aquello que sea objeto de nuestros estudios. Tampoco en este pensador, en su obra de madurez, que es la que ha perdurado y no en sus primeros escritos sobre educación, nos

¹⁵ Montaigne, Miguel de, *Ensayos*, primer volumen, Buenos Aires: Aguilar, 1962, p. 384. “Lo que yo escribo es puramente un ensayo de mis facultades naturales ...”.

¹⁶ Comte-Sponville, A., *Montaigne y la filosofía*, Barcelona: Paidós, 2009, p. 28.

¹⁷ Comte-Sponville, A., *Ibid.*, p. 89.

¹⁸ Montaigne, M. de, *Op. cit.*, p. 384.

¹⁹ Montaigne, M. de, *Ibid.*, p. 184.

encontraremos con un llamado a escuchar mansamente lo que se desprenda de la boca de un sabio e insistirá en que “se recompensa mal a un maestro si se permanece siempre discípulo”²⁰.

Nietzsche no sólo reflexiona sobre los temas más comunes de la historia de la filosofía. Le interesan todos los temas, todos los sistemas, todo aquel que ha escrito, pensado o hablado y todo aquello que se deja pensar. Sus intereses son numerosos. Le interesan la moral, las dietas, la digestión, las enfermedades, el Estado, el arte de todos los tiempos, las religiones de la India y de la China, los antiguos romanos, los antiguos germanos, la política de su época, Shakespeare, Metternich, George Sand, Rousseau, Tucídides, el idealismo, la música, la historia, la psicología, el criminal, el santo y pudiéramos continuar. Pero no es necesario pues con estos ejemplos es suficiente para incluir a Nietzsche como aliado de nuestra argumentación de que se puede filosofar en torno a todo con nuestros estudiantes, de que es necesario arrancar la filosofía de los lugares apartados y estériles donde la han mantenido “los doctos”, según llamaba el mismo Nietzsche a los académicos con los que polemizaba, y asumirla con todos sus peligros en el ruedo de la existencia²¹.

*

En nuestra época se hace aún más necesario vincular la filosofía a la educación, debido a un fenómeno que precisamente Nietzsche fue uno de los primeros en diagnosticar. Con su frase “Dios ha muerto” Nietzsche anticipaba que llegaba a su fin toda una era que él sugería que había comenzado con el platonismo y su rechazo de la realidad. El idealismo que forjara Platón, de acuerdo al pensador alemán, quien nace en 1844 y muriera en 1900, le había dado un carácter problemático a la civilización occidental. El cristianismo, que él describía como “platonismo para las masas”, había constituido el vehículo mediante el cual aquel proyecto, “hostil a la vida” y a todo lo que en la existencia es afirmación y celebración, había seducido la civilización. Pero todo esto llegaba a su fin.

Los planteamientos que se harán desde lo que se ha conocido como el postmodernismo que ya traíamos a colación y que plantean lo que Lyotard llamó “la crisis de los relatos”²², no coincide bajo ninguna circunstancia en todo con la interpretación nietzscheana, pero recoge sustancialmente elementos que ya éste había desarrollado y nos permite sostener que nos encontramos en una situación histórica muy distinta a la que todavía muchos estudiosos creen habitar.

A este lado del Atlántico el filósofo Arthur Danto más o menos para la misma época de los importantes textos de Lyotard sobre la crisis de los grandes relatos, a mediados de los ochenta del siglo pasado, desarrolló una concepción en torno al fin del arte (the end of art) que basó en su convencimiento de que “cierta narrativa” (certain narrative) había llegado a su final. Una

²⁰ Ver Nietzsche, F., *Así habló Zaratustra*, Madrid: Alianza, 1973, p. 122.

²¹ Ver Nietzsche, F., *Ibid.*, p. 185 ss.

²² Lyotard, J.F., *La condición postmoderna*, *Op. cit.*, p. 9.

historia había terminado (A story was over.)²³. Algo muy parecido parecía estar planteando el filósofo alemán Peter Sloterdijk en su *Crítica de la razón cínica* cuando reconocía que “experimentamos el todo como desunión ... y el mundo social como guerra mundial”²⁴.

La idea de la muerte o el fin de una era cultural se ha vuelto moneda común y el asunto merecería un atención que no podemos prestarle ahora²⁵, pero que esta época se perciba de tal manera tiene que ser indicativo de las transformaciones que se están dando en las civilizaciones actuales. En el mismo Puerto Rico, Edgardo Rodríguez Juliá concluye su valiosa crónica *El entierro de Cortijo*, señalando que “la tradición estalla en mil pedazos conflictivos”²⁶. No hay norte, nadie respeta a nadie ni a nada, todo es una especie de vacilón “¿Habrá alguna autoridad posible”?, se pregunta el escritor una línea antes.

En un trabajo que preparara para la conmemoración del centenario del nacimiento de Pedro Albizu Campos, a principios de los años noventa del siglo anterior también, Antonio Martorell trazaba la figura del líder nacionalista con pequeños pedazos de espejo. No sólo Albizu aparecía disgregado. También quienes le observaban veían su propia imagen dividida, desbaratada, en pedazos.

A la luz del fin del arte que diagnostica dejándose llevar por el filósofo alemán Hegel, Arthur Danto plantea que sólo desde la filosofía es posible entender cada obra o proyecto artístico. En la medida en que los artistas no se remiten a una tradición, a algún relato o alguna narración compartida, le corresponde al observador pensar la obra. Es precisamente de esta forma que se tiene que atender la educación en momentos en que no se perciben, para bien o para mal, jerarquías valorativas, visiones compartidas o consensos políticos, en el sentido más amplio del término político. Cada uno anda por su lado para bien o para mal otra vez y, exceptuando a fundamentalistas de todo tipo, no percibimos la necesidad de someternos a directrices que no hayamos avalado en el más estrecho taller personal desde donde fraguamos nuestros intereses.

Cuanto antes debe aclararse que nuestra insistencia en reivindicar la deliberación filosófica para el quehacer pedagógico no tiene nada que ver con planteamientos como los que hace Neil Postman en su libro *The End of Education*, en el cual se atiende la situación de la escuela estadounidense fundamentalmente a tono con el diagnóstico del texto *A Nation at Risk* que hiciera famoso el Secretario de Educación bajo Ronald Reagan, William J. Bennett. Allí Postman nos plantea que lo que se necesita es un relato (a great narrative, one that has sufficient

²³ Danto, A., *After the End of Art, Contemporary Art and the Pale of History*, New Jersey: Princeton University Press, 1997, p. 4.

²⁴ Sloterdijk, P., *Critique of Cynical Reason*, Minneapolis: University of Minnesota press, 1988, p. 541.

²⁵ No sólo muere Dios, mueren los relatos y se acaba la historia, la nación, los partidos, desde luego la educación, etc. etc. No obstante, las explicaciones para estos sucesos no coinciden.

²⁶ Rodríguez Juliá, E., *El entierro de Cortijo*, Río Piedras: Huracán, 1985, p. 96. Michel de Certeau había escrito lo mismo algunos años antes en su *Culture in the Plural*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 144.

credibility, complexity and symbolic power to enable one to organize one's life around it") para sobreponernos y devolverle a la educación la coherencia que alguna vez tuvo²⁷.

Por cierto, su pedido es muy parecido al reclamo que hacen algunos en Puerto Rico²⁸, según ya hemos comentado, sobre la necesidad de que nuestra educación cuente con una filosofía. A fin de cuentas, lo que añoran es una nueva autoridad, guías específicas para maestros y estudiantes que aseguren un orden. ¿Pero esto no significaría darle la espalda a la realidad que, conflictiva como es, no necesita que se le ignore? La progresiva disgregación que vivimos a raíz de lo que también Marx y Engels reconocían en el *Manifiesto del Partido Comunista*, al señalar que “todo lo sólido se disuelve en el aire”²⁹ y que Nietzsche catalogó como “la muerte de Dios”, que no es sino el derrumbe de los altares de la civilización, es evidente. No sólo caen los altares desde donde se imponían idearios agotados, pero se apiñan como mosaico interminable modos de vida que no sospechábamos que pudiesen darse.

Parece que no habrá marcha atrás y que nos encaminamos a mayores diferencias y divergencias que a mí entender, no podrán ser atendidas con abstracciones, según sugiere el filósofo estadounidense Thomas McCarthy, siguiendo a Habermas, en su importante texto sobre teoría crítica contemporánea³⁰. La jerga abstracta es tan excluyente como los amplios relatos que pretenden ignorar la proliferación de mini relatos que se resisten a ser subsumidos en “arreglos” dirigidos a alcanzar consensos. Se necesita la escucha paciente de quien insta a deliberar filosóficamente sobre asuntos sencillos, para conocerlos antes de juzgarlos. Todos nos tenemos que conocer mejor a nosotros mismos mediante estrategias deliberativas que no enajenen. Pero el contexto de innumerables eventos, objetos, creencias, espectáculos, a fin de cuentas imágenes que se suceden con velocidad digital y que frecuentemente no entendemos, no es sencillo y cuesta invitar a filosofar en tales circunstancias.

La tentación de hacerle frente a esta heterogeneidad a través de una respuesta absoluta y total es grande. No se soporta la incertidumbre de las nuevas “realidades” y frecuentemente se sugerirá que se trata sin más de una crisis moral, de una bancarrota de valores que necesariamente protagonizan individuos que, necesariamente también, son autónomos. No es así.

Frente a esto la filosofía no es tanto memoria como quehacer paciente e insistente. No consiste en traer a colación los distintos momentos de la historia de la filosofía, como la estudian los especialistas en la historia de la filosofía. Se tiene que definir como deliberación abierta en la que se plantean interrogantes relacionadas a preocupaciones, inmediatas o no, que inciden en nuestra calidad de vida. No hay otra forma de llegar a estudiantes que no se sienten cómodos con el mundo que les rodea. Como son ellos los llamados a protagonizar la dinámica del aprendizaje

²⁷ Postman, N., *The End of Education, Redefining the Value of School*, New York: Vintage, 1996, p. 6.

²⁸ Ver la obra editada por Reece Bothwell, ya citada, en donde algunos pedirán esa filosofía dominante, pero otros comentarán su inconveniencia y optarán por el desarrollo de algunos conceptos más livianos, como por ejemplo el de “educar para la autenticidad y la libertad”. Ver la ponencia de Miguel Riestra, p. 187.

²⁹ Marx, K. y Engels, F., *El Manifiesto del Partido Comunista*, San Juan: EDIL, 1973, p. 16.

³⁰ McCarthy, *Ideals and Illusions, On Reconstruction and Deconstruction in Contemporary Critical Theory*, Cambridge: MIT Press, 1991, p. 188.

deben ser ellos los que respondan, desde su perspectiva y desde lo que son, desde lo que desean ser y desde lo que aspiren a construir en el mundo que compartimos por ahora, pero que será suyo más adelante.

*

Se podría decir que hay en las dinámicas académico-universitarias de los últimos cien años experiencias que nos ayudan a no perder las esperanzas de que eventualmente la gestión educativa sea acompañada adecuadamente por la deliberación filosófica que estamos proponiendo. Al filo de los siglos diecinueve y veinte, mucha de la filosofía que se estudiaba se estaba transformando en una especie de escolástica poco relevante. Por ejemplo, ni las reflexiones de Karl Marx, ni la de Friedrich Nietzsche, ciertamente de las más importantes del siglo que concluía, eran objeto de estudio en las universidades de la época, con ciertas excepciones notables.

Sin embargo, tras algunas décadas en el siglo veinte Nietzsche y Marx se transformaron en dos de los pensadores más leídos por estudiosos y jóvenes universitarios del mundo entero. Esto ocurrió porque fueron capaces de atender las preocupaciones, no de los filósofos, sino de aquellos que estaban interesados en comprender la complejísima realidad de la primera mitad del siglo veinte. Otro pensador despreciado, Georg Simmel (1858-1918), a quien le negaron posiciones de catedrático en diversas universidades por su prolija obra en revistas y periódicos de circulación general, será eventualmente objeto de mucha atención por su dedicación a temas que quedaban fuera del radar de las filosofías oficiales³¹. Son los asuntos que incluimos en los estudios que hoy conocemos como culturas materiales³² y que muy pocos sospechaban que habrían de ser objeto de consideraciones académicas: el dinero, el intercambio de mercancías, la salud mental y la ciudad, los secretos, el extranjero, la prostitución, etc.

Esta nueva sensibilidad para los asuntos inmediatos y previamente rechazados se hace presente tras la Segunda Guerra Mundial en los trabajos de Raymond Williams, sobre todo en su obra más importante, *Culture and Society, 1870-1950*³³, donde reconoce las aportaciones culturales que ha hecho la clase obrera a la vez que insiste en que no se dan las discontinuidades que se denunciaban entre la cultura proletaria y la cultura burguesa. Se rescatan en sus escritos, como en Simmel, como en Nietzsche y en Marx, las posibilidades de múltiples deliberaciones filosóficas que nos conduzcan a conocernos mejor a nosotros mismos y a nuestras sociedades. Las preguntas que se hicieron estos pensadores, rechazadas como impropias en sus inicios, han redundado en experiencias educativas de gran valor.

³¹ Ver una antología de sus escritos más conocidos en Simmel, G., *Georg Simmel on Individuality and Social Forms*, Chicago: University of Chicago Press, 1984

³² Miller, Daniel, ed., *Material Cultures, Why some things matter*, Chicago: University of Chicago Press, 1997, p. 19.

³³ Williams, R., *Culture and Society, 1870-1950*, New York: Columbia University Press, 1983

*

Estamos ante un horizonte que parece intimidante, pero mayormente desde perspectivas ajenas a las dinámicas académicas. En el ámbito de la educación, pese a todo, tiende a predominar cierto entusiasmo, proveniente de los rostros de aquellos que son objeto de nuestros afanes pedagógicos. Ellos vuelven a animarnos día tras día con la vitalidad de su juventud y de su esperanza. Venimos obligados a compartir con ellos nuestras múltiples herencias, puertorriqueñas y globales, pero también tenemos que esforzarnos por compartir con honestidad las dudas y los retos, no imponiéndole ideales pretensiosos y de todos modos agotados, sino invitándoles a pensar con franqueza sobre un mundo extraordinariamente complejo. La deliberación filosófica en forma de interrogantes pertinentes debe acompañar a la educación en este proceso, según lo ha hecho en otros momentos históricos.