



Espacios de acción de la filosofía en la sociedad¹

Germán Vargas Guillén²

Bogotá, septiembre de 2006

Con el objetivo de reflexionar sobre la *práctica* de la *filosofía* en la sociedad, y sus "espacios": ¿qué entender por *filosofía*?

Cualquier respuesta resulta no sólo esquemática, sino también "histórica" o restringida al contexto histórico-cultural en el cual se elabore. No obstante, para efectos de esta intervención quiero reflexionar proponiendo como "lugar" su enlace con la *pedagogía*. De este modo, quizá se elude la pregunta, pero –según lo espero– acertaremos con nuestro asunto.

Siento la tesis de que *la filosofía práctica es pedagogía*; pero, de retorno, complementariamente, *la pedagogía es filosofía práctica*³.

Para circunscribir el asunto, voy a entender –en sus múltiples direcciones– la *pedagogía* como *formación*.

Anticipo que la *función* de la *filosofía* –por supuesto, no exclusivamente de esta disciplina– en la sociedad es contribuir a los *procesos formativos* tanto de los sujetos, como de las comunidades, de las prácticas culturales, de los ideales históricos, de las formas de crítica de y sobre todos ellos.

Los *procesos formativos* no sólo se orientan a la *distribución de capital simbólico* –como actividad estructurante de la vida académica: la escuela, la universidad, las instituciones de capacitación, etc.–, sino a su *creación*. Estos dos procesos –de *distribución* y de *creación* o de *producción simbólica*– acontecen en el *mundo de la vida social y cultural* en diversos *campos* –intelectual, artístico, religioso, educativo–.

El *compromiso* y la *función* de la *filosofía* son *pedagógicos*.

En la medida en que la *filosofía* pretende ser, y es, *crítica*: se despliega como *pedagogía crítica*; en cuanto es *personalista*: opera como *pedagogía personalista*; y así sucesivamente.

Parto del presupuesto de que la *filosofía* ha perdido –diría, para bien de la comunidad y de la *filosofía* misma, como disciplina– la *función arcóntica*; ella es un *saber* más en la cultura y, como tal, tiene una exposición "agonística" en la que requiere 'ganar espacios' y 'validar sus prácticas' tanto como sus 'propuestas'.

Para mi exposición daré tres breves pasos. En el primero voy a detenerme a estudiar la noción *campo intelectual* dentro del que tiene que –según mi entender– moverse la *filosofía* en el precitado "terreno de igualdad" en donde debe disputar su sentido y pertinencia para enfrentar la *interpretación del horizonte histórico y cultural*; en el segundo quiero resaltar *el papel del lenguaje y su enlace con la formación*; en el tercero, y último, me detendré a caracterizar –según los supuestos precedentes– cómo veo la *cosa misma* objeto de esta intervención, a saber, *los espacios de acción de la filosofía en la sociedad*.

Busco hacer visible la íntima convicción de que la *filosofía* es, esencialmente, un *terreno inculto*, todavía, en Colombia; que tenemos institutos, facultades, escuelas y

¹ Estas reflexiones han sido realizadas en el marco del Seminario *Formación y subjetividad* (2006) del Doctorado Interinstitucional en Educación, dirigido por el profesor Germán Vargas Guillén.

² Profesor Titular. Coordinador del Énfasis en *Filosofía y enseñanza de la filosofía*, del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional

³ Hoyos Vásquez, Guillermo. *Prólogo. A: Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, CORPRODIC, 1990.



departamentos de filosofía, en las universidades, pero que no se ha logrado la *normalización de la filosofía*, como fenómeno, en la sociedad, en el mundo de la vida de la cultura.

I

(...) el significado público de la obra, como un juicio objetivamente instituido sobre el valor y la verdad de la obra (en relación al cual cualquier juicio individual de gusto está obligado a definirse), es necesariamente colectivo. Es decir, el sujeto de un juicio estético es un 'uno' el cual puede tomarse por un 'yo'. La objetivación de la intención creativa que uno puede llamar 'publicación' (en el sentido de 'ser hecho público') es ejecutada vía un número infinito de relaciones sociales particulares, entre autor y *publisher*, entre autor y crítico, entre autores, etc. (p. 13).

Esto se debe a que el creador mantiene con su cultura adquirida (...) una relación (...) al mismo tiempo 'remolcante' y 'remolcada' y a que él no se da cuenta de que la cultura que posee lo posee (p. 22).

Pierre Bourdieu. *Campo intelectual y proyecto creativo*

Pierre Bourdieu (1930-2001), como sociólogo, pensó los fenómenos educativos y pedagógicos, desde el ángulo de la *formación*. Sus aportes tienen valor, específicamente, en la relación entre *sujeto y sociedad* (o *cultura*); en ese enlace es donde la *formación* cobra, también sociológicamente, posibilidades de ser comprendida; es decir, resulta que ella puede ser entendida como *fenómeno social*, que no sólo como *acontecimiento* de y para la *comprensión filosófica*.

Como se sabe, Bourdieu no sólo se ocupó del asunto en cuestión, sino que también se dio a la tarea de recabar en la *filosofía* –en especial, la alemana y concretamente la de Martin Heidegger⁴–; esta referencia vincula la *constitución del sentido* –subjetivamente experimentado– con *procesos de reproducción simbólica* que acontecen en la *sociedad* y que posibilitan, en unos casos, o determinan, en otros, al *sujeto*.

En el escrito *Campo intelectual y proyecto creativo*⁵ presenta la noción de campo intelectual; además enfatiza cómo dentro del mismo opera la educación y cómo se enlaza la misma con *procesos formativos* al mismo tiempo de *subjetividad* y de *estructuras sociales*.

Hay una distancia entre ver *filosófica* y ver *sociológicamente* el asunto de la *formación*. En la primera perspectiva está a la vista la consideración de los procesos de *constitución de subjetividad* desde el horizonte del *sí mismo*, que *toma conciencia de sí*; en la segunda se trata de estudiar los *efectos de producción de subjetividad*: el *sujeto* no es un *sí, en sí*, es, en cambio un 'lugar' de expresión de la época y de las estructuras culturales que se 'materializan' en un *quien* –a la manera del *man o se* en sentido heideggeriano–.

⁴ Ver: «L'ontologie politique de Martin Heidegger». En: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5-6, nov. 1975, pp. 183-190.

⁵ Se ha usado la versión castellana de: <http://clafen.org/cursos/mod/resource/view.php?id=75> (consultado el 2 de septiembre de 2006); el texto francés fue originalmente publicado con la referencia bibliográfica siguiente: «Champ intellectuel et projet créateur». En: *Les temps modernes*, Problèmes du structuralisme, 246, noviembre 1966, pp. 865-906; el texto disponible en el enlace fue traducido por José Muñoz Delgado.



En el primer enfoque, el filosófico, se trata de ver cómo el *ego* entra en las interacciones que le permiten *constituirse con sentido* y, a la par, *construir sentido*; en el segundo, se trata de llevar a cabo la comprensión de las *agencias, dispositivos y mecanismos de producción de subjetividad*.

El título *campo intelectual* no sólo refiere los procesos de *formación* del sujeto, sino también los de *formación de la cultura* –entendida ésta en su referencia a los “sistemas de control simbólico”, dentro de las “comunidades de discurso” (sean filosóficas, artísticas, científicas, políticas, etc)–.

Se trata, en el enlace entre *sujeto y sociedad o cultura*, de comprender tanto los mecanismos de *adscripción*, de *control* y de *reproducción simbólica*. Efectivamente, los grupos humanos –según los distintos campos de desempeño y de circulación simbólica– tienen variedad tanto de *ritos de iniciación* como de *consagración* y de *legitimación*.

Para el propio Bourdieu hay necesidad de una superación del punto de vista fenomenológico⁶, aquél, según él, que mantiene la *ilusión del sujeto*. No hay tal *grado de libertad* del sujeto como para que se piense que desde él se puede fundar el *sentido del mundo* –familiar, social, económico, político, científico, cultural–. De ahí que proponga superar el “momento fenomenológico” y que, igualmente, luche por no caer en un extremo objetivista de *física social*. Su planteamiento está orientado a hallar la *estructura* que correlaciona estos dos polos.

Ahora bien, la *formación* –vista como un elemento estructural de la correlación: *estructuras subjetivas-estructuras sociales*– simultáneamente es un momento de *imposición violenta de los sentidos* consagrados mediante o a través de rituales y, con relación al *polo subjetivo*, es, ante todo, *resistencia* –más propiamente: del *neosujeto* o del *sujeto que no se ha reconocido plenamente*– que busca variar las *estructuras canónicas o consagradas* para dar espacio a nuevas expresiones de la creación.

A la idea de un *campo* es inherente la idea de *juego*. Es claro que en sí lo importante de un campo es lo que ‘ocurre’ o ‘acontece’ en el mismo. En éste las relaciones son, simultáneamente, *ἀγωνιστική*, *agonistĭcus*, *agonistĭka*, *agonālis*: choque de fuerzas, contraposición, luchas de poder(es). No son, pues, intercambios o transacciones homogéneas, ni armónicas; al contrario, son relaciones e interacciones *violentas*.

Los sujetos luchan, en el *campo*, simbólicamente, por la hegemonía; buscan la preeminencia en sus relaciones para hacer valer –*imponer*– su ‘acumulado’ de modo que valga por sí mismo; las relaciones dentro del *campo* son establecidas en un intento de *mantener lo logrado* –entre las *generaciones consagradas*– o de *obtener el reconocimiento* –entre los sujetos, generaciones, grupos, clanes, clases y estilos culturales de vida–.

Ahora bien, la *formación* no sólo busca poner al sujeto en situación de reconocer los cánones. También debe dejarlo en condiciones de subvertirlo. Al final, la educación es, así entendida, mezcla de *tradición* y de *ruptura*: habilita a los sujetos para que asimilen un *habitus* y abre espacios sociales para el reconocimiento de la *subversión*. Sin la primera, no hay con qué ni para qué hacer rupturas; sin la segunda no hay manera de comprender la continuidad y el desenvolvimiento de la dinámica social.

⁶ «Una ciencia del mundo social no puede reducirse ni a una fenomenología del mundo social ni a una física social».

Cf. Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991, p. 47.



Se supera la ingenuidad de *ser sujeto*; pero simultáneamente se abre el reconocimiento del mundo social como *terreno-mundo* compartido, en el cual la confrontación no sólo es requerida, sino inmanente a la historia.

II

El hombre no "expresa" verdaderamente en el lenguaje *toda* su vida anímica, ni puede expresarla

E. Husserl, *Lógica formal y lógica trascendental*, § 3.

Los límites de lenguaje significan los límites de mi mundo.

L. Wittgenstein, *Diario filosófico* (1914-1916), 23.5.15.

1. El lenguaje en la formación

A primera vista, el asunto es qué se entienda por lenguaje. Si por éste se da como alcance la capacidad de proferir y de decodificar proposiciones: la formación sería el "entrenamiento" del *mono gramático* –como lo llamara O. Paz⁷–. Ahora bien, si se comprende que "lenguaje" es "un título amplio", más aún, que se puede al mismo tiempo captar bajo su indicación "encarnación de la experiencia", "experiencia que encarna", "cuerpo vivo" (del expresar, de la expresión, del que se expresa) –contenido, todo ello en la expresión alemana *Sprachleib*– entonces *humano* es el que *lenguajea*, el *ser expresante*, el *ser comunicativo* –que al mismo tiempo: produce, recibe y transmite *sentido*–.

En ese su *lenguajear* –que hace humano al humano, que se realiza desde que "somos una 'palabra'⁸ en diálogo"– el mundo pasa de su estar ahí (Da) conformado y dado como *natura* (el que Husserl llama Mundo-uno) para constituirse en *mundo de la vida* (*Lebenswelt*). Es *hýle* que, en cuanto *vivida* o *subjecta* (lo *substante*, lo *ahí-debajo*), se *objetiva* como lo sentido, sentido, que toma puesto en la experiencia humana.

En ese *despliegue*, en sí, no se haya diferencia entre el *lenguajear humano* y la *poíesis*.

Entonces, el ser humano se forma *conformando* o *configurando* el sentido del mundo, transmutando el Mundo-uno en mundo-vivido, habitado por él. El mundo de la vida, en sí, es *morada*, lugar de despliegue del sentido de *humanidad*.

El lenguaje es, en su realizarse como *lenguajear*, el convertir la *hýle* en *morada* del ser humano, *formando* y *conformando* el mundo en el lugar de la *vida* en su fluencia.

Así, pues, el lenguaje *crea* o *abre* mundo.

Ahora bien, en la tal apertura que el lenguaje crea para habitar humanamente, se *objetiva* el sentido, se lanza toda perspectiva de ser (*Sinn*) para un otro que puede ser él mismo, en otro momento de existencia. Ese otro, que puede recibir el sentido previamente abierto por un otro, que pudo ser él mismo en otro momento de existencia, halla y realiza en las diversas modalidades del encuentro –aceptación, rechazo o variación– es el horizonte de realización (del sentido, en cuanto sentido propio y del mundo –*sensus*–, como dato del *mundo de la vida* –*Bedeutung*–). También, así, al *lenguajear* el sujeto se *configura*, se *conforma*.

En sí, el *sentido* (*sensus*) sólo se realiza *en* y para la *vida comunitaria* (*sensus communis*); tiene, pues, un momento de emergencia en el sujeto que lo *objetiva* –*Sinn*–, pero se realiza en

⁷ Barcelona, Seix Barral, 1974.

⁸ Que preferiría que se entendiera como 'lenguaje', para abarcar todos los sentidos contenidos en el título *Sprachleib*



las transacciones, en el "comercio mutuo" (cf. E. Husserl, 1ª. IL, §§6, 7, 8) –*Bedeutung*–. Entonces, con el lenguaje se *forma*:

- el mundo de la vida –el *sentido del mundo*⁹–;
- el sujeto en el mundo de la vida en donde da, recibe, comparte, cocomprende, corrige, subvierte, pervierte, advierte: *sentido*
- en la vida comunitaria –en intersubjetividad– el sentido de ser de cada quien como sujeto;
- la cultura como *morada* del ser humano, que *humaniza* la *natura*.

Se *forma*, en fin, la *cuaternidad* (*quaternitas*, *-ātis*) del mundo, del sentido del mundo, de la vida comunitaria en el mundo y del sujeto en el mundo.

2. Equivocidad y arbitrariedad del lenguaje

¿Puede ser plena y totalmente realizado el sentido del mundo?

Por Whitman y Francisco de Asís, que ya escribieron el poema,
Por el hecho de que el poema es inagotable
Y se confunde con la suma de las criaturas
Y no llegará jamás al último verso¹⁰

La *poíesis* es, a sí mismo, *expresión subjetiva de la experiencia de mundo*. No se agota en ninguna fórmula, no claudica ante la posibilidad de volver a variar lo *dado*, en el intento de *resignificar*, de *resemantizar*. La polisemia no sólo es fuente de equivocidad, también es *conditio sine qua non* del despliegue incesante del sentido que se ofrece en la pluralidad de perspectivas.

Entonces, la equivocidad no es un "sentido defectivo", sino el rescate de la posibilidad de mantener el sujeto como punto basilar de todo horizonte de mundo.

¿Cómo se controla el dinamismo del sentido (*Sinn*) para que construya *mundo compartido* (*Bedeutung*)? Precisamente, por la comunicación, por la exigencia de hacerse, cada quien, sujeto del reconocimiento. Entonces, de lo "proyectado" como perspectiva de ser: algunos sentidos se impletan o llenan; otros, en cambio, se vacían, se decepcionan, se invalidan; otros, en su modalidad originaria, *motivan* nuevas perspectivas y obtienen *impleción* sólo al ser variados; etc.

La vida del lenguaje es, en sí, la de la *ambigüedad*. Aquí habitan lo sobreentendido, la disolución del sobreentendido, la afirmación, la negación. Al cabo, por este despliegue se crea "lo común" (*sensus communis*) y, simultáneamente, "lo diverso", la disensión, que vuelve a motivar, incesantemente, el volver a poner en despliegue la *formación* –en todos los sentidos de la *cuaternidad*–. El *suelo de la ambigüedad del lenguaje* –que aparece en los modos del uso arbitrario del sentido, o de su construcción; en la estructura equívoca de la expresión– como vida de la expresión se experimenta más ampliamente en el arte que en las ciencias; más en las transacciones informales de la vida diaria que en los procedimientos comerciales; más en la esfera de la imaginación que de la apofánsis. "Desambiguar" la expresión es, desde el punto de vista del lenguaje, *contemplar ahora* –

⁹ Cf. Fink, Eugen. *La filosofía fenomenológica de Edmund Husserl ante la crítica contemporánea*. En: *Acta fenomenológica latinoamericana*. Volumen I. Círculo Latinoamericano de Fenomenología, pp. 361-428, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003.

¹⁰ Borges. Jorge Luis. *Nuevo poema de los dones*. En: *Obras completas II*. São Paulo, Emecé Eds., 1994; p. 315.



siempre en un ahora específico– la obra de arte en “lo que me dice” –o “me significa” o en “lo que experimento de ella”–; es aclarar una cuenta, etc., al cabo, el diálogo.

III

Con los presupuestos anteriores, creo que procede ahora, a modo de cierre de esta intervención, hacer no sólo un listado, sino caracterizar brevemente el alcance de algunos de los “roles” específicos que puede llevar a cabo tanto el egresado de la *Carrera de Filosofía* como el de la *Licenciatura en Filosofía*.

1. La investigación

No se puede resumir fácilmente todo lo que *contiene* este título. No sólo se trata de la investigación misma en la *filosofía* como disciplina –que tiene áreas de trabajo exegetico, hermenéutico, fenomenológico, analítico, arqueológico, genealógico, etc.–, sino que versa sobre los “cruces de caminos” –la filosofía de la educación, la filosofía de las ciencias, la filosofía de la historia, la filosofía del derecho, la filosofía de la cultura, etc.; que bien puede recurrir a modelos canónicos dentro de los “métodos” filosóficos, pero también a los problemas y enfoques de las disciplinas y áreas de trabajo en los que se enraiza la investigación.

Los aprendizajes que se requieren para llevar a cabo la investigación filosófica, bien en el interior de la disciplina o bien en ese “cruce de caminos” que ya se mencionó, no se restringen a las habilidades de análisis, interpretación, crítica, etc. También es preciso que se apropie de manera particular la llamada “gestión del conocimiento”.

¿En qué consiste la “gestión del conocimiento”? En concreto, en estar en la capacidad de establecer un enlace entre “problemas” –plenamente identificados para la investigación, para el conocimiento, para la sociedad y para la cultura– y disponibilidad de “recursos” (disponibilidad presupuestal, agencias financiadoras, formatos de presentación de proyectos, criterios de juicio de propuestas, costos de personal y recursos –bibliográficos, documentales, etc.–, planeación de tiempos-tareas-recursos).

En cierto modo, resulta claro que la sociedad, de suyo, *no* ve el sentido de la filosofía. Ella tiene que “posicionarse” en el escenario; tiene que lograr un lugar en la *distribución de capital simbólico*. Según mi propia idea de la filosofía, ella tiene que ser pensada como una *profesión*. Ello pasa por el hecho de reconocer su capacidad de *hacer valer* sus perspectivas. Para ello no basta con recurrir a principios de autoridad, ni de antigüedad. La *filosofía tiene que presentar sus resultados como fruto de la investigación*, es decir, tiene probar que hay *métodos* que aseguran la *validez* –que no la *verdad*– de sus premisas, de sus argumentos, del enlace entre los mismos, de la coherencia y consistencia de las inferencias.

Desde luego, quien comparte estos puntos de vista hoy con Uds. considera que hay una ganancia tanto en la posibilidad de llevar a cabo la investigación disciplinar (*ad intra*) como la *inter* y la *transdisciplinar*.

La investigación *ad intra* es, evidentemente, la que canónicamente se lleva a cabo en los institutos, las facultades, las escuelas y los departamentos de filosofía. Como ya lo dije, aquí hay una enorme importancia de la tarea filológica –en ese sentido: *exegetica*–, pues no sólo es preciso establecer lo que dicen los autores en los textos, sino que es necesario generar alternativas de interpretación, válidas, sobre ellos. En este ámbito también, poco a poco, empieza a ganar terreno la investigación metodológicamente realizada –como ya dije: fenomenológica, hermenéutica, analítica, dialéctica, arqueológica, genealógica, etc.–.



Las investigaciones *inter* y *transdisciplinares* son, de hecho, parte del *campo intelectual*:

- En los estudios *interdisciplinares* la filosofía aporta teorías, enfoques, métodos. Aquí el profesional en filosofía tiene que ganar cada vez más un "espacio de actuación", pero hay áreas donde ello se evidencia: la neuropsicología, la neurociencia, la lingüística computacional, la epistemología en las disciplinas particulares.
- Igualmente, en el terreno de la *transdisciplinariedad* la filosofía ofrece tematizaciones y desarrollos de las técnicas de análisis (*análisis reflexivo*, proveniente de la fenomenología; *análisis del lenguaje*, proveniente de la filosofía analítica; etc.). Es privilegiado ejemplo de colaboración el de la filosofía en el horizonte de los estudios culturales.

2. La docencia

En los años que corren, en que la "investigación" ha tomado particular importancia queda la pregunta: ¿si todo el mundo se dedica a "investigar" quién enseña? Por cierto, se ha *naturalizado* la suposición según la cual: "quien sabe filosofía, sabe enseñar filosofía". De este supuesto no se ha hecho, al menos en nuestro medio, una crítica sistemática.

De esta problemática hay que recaudar, ante todo, el hecho de que la *enseñanza* no sólo tiene el polo del *enseñante*, sino también el del *aprendiz*. Dado por aceptado el supuesto de que la *enseñanza* tiene que ser fundada desde la *cosa misma* que se enseña, en nuestro caso, *desde la filosofía*, quedan preguntas que son excedentes a la disciplina misma: ¿cuáles son las características del aprendiz?, ¿cómo es "su mundo" lingüístico, cultural, social?, ¿cómo se aprende filosofía?, ¿por qué y para qué el aprendiz quiere o debe querer la filosofía en su vida, en sus procesos de formación?

Incluso, creo, hay una pregunta infrecuente, pero decisiva: ¿qué correlación hay entre *enfoques filosóficos* y *estilos cognitivos*? No sé si se deba recordar la frase de Fichte: "qué clase de filosofía le gusta a uno, depende de la clase de persona que se es". Aún dejando de lado esa celebrada frase, me parece que con poca frecuencia nos preguntamos por qué nosotros mismos, como profesionales tanto de la filosofía como de su enseñanza, nos sentimos más cómodos, más "en casa", cuando tratamos un tema con un determinado enfoque, con respecto a una tradición definida, que en otros temas, enfoques y tradiciones.

Creo que hay "suerte" al "encontrar" el *enfoque* e incluso el *tema* que más le viene a uno *de suyo*. ¿Debe "acontecer" este "encuentro" sólo regido por el azar?, ¿puede haber "método" e incluso "algoritmos" para que este "encuentro" sea: oportuno, adecuado, pertinente, etc.?

También aquí cabe interrogar: ¿cómo enseñar filosofía a los *cibersujetos*?, ¿cómo "hacer la faena" en un mundo de la vida tecnológicamente sedimentado?, ¿son los *dispositivos tecnológicos* sólo objetos para la enseñanza o también sobre ellos debe recaer la investigación filosófica?, ¿son investigables, con dispositivos tecnológicos, y cómo, los problemas de nuestra disciplina?

Como Uds. comprenden, mi manera de enfocar inicialmente este segundo escenario, el de la docencia, se hermana con el de la investigación. Creo que hay un área de fundamentación y de estudio psicopedagógico que tiene que ver con la *enseñanza*.

Ahora bien, investigar sobre la enseñanza no nos hace necesariamente mejores profesores. Creo que podemos y debemos recaudar "recetas": estrategias, materiales, horarios, usos del lenguaje, etc., que se nos muestran eficaces.



Concretándome al asunto, el escenario de la docencia es, igualmente, un campo enormemente rico para la investigación; es, mayoritariamente, el lugar donde se concentra el desempeño laboral de los egresados.

Ahora bien, creo que no podemos ser indiferentes, ni acríticos, con respecto a los escenarios. De hecho, tradicionalmente se enseña filosofía en los actuales grados décimo y undécimo –no en todos los colegios, pero con gran amplitud de espectro en muchos de ellos–; es claro que se debe velar porque la enseñanza de la filosofía no sólo se mantenga, sino que se amplíe a las instituciones que no la llevan a cabo.

Otro escenario es el de las universidades. Como es claro, ella ocurre en los institutos, las facultades, las escuelas y los departamentos de filosofía; pero además ocurre dentro de las universidades en los llamados “servicios”, es decir, la enseñanza universitaria de la filosofía orientada a quienes no tienen como carrera la filosofía, sino otras áreas del conocimiento y otras profesiones. Por poner un mero ejemplo: en la Universidad Pedagógica Nacional se programan y ejecutan ca. 400 cursos por año (de alrededor de 20 semanas semestralmente cada uno). Sólo un volumen de trabajo como el señalado exige el equivalente a 40 profesores de tiempo completo, sin que tenga en vigencia el programa de Licenciatura en este campo.

¿Cómo lograr, por ejemplo, que un educador físico –que debe aprobar durante su permanencia en su respectivo programa, al menos, cuatro cursos de filosofía– mantenga su interés en su relación con la filosofía? Y, ¿cómo lograr que una tal relación logre *efectos de formación*?

Infortunadamente no tenemos datos precisos sobre el número de cursos de filosofía que se dictan en la secundaria en Colombia. Nos movemos sólo con estimaciones. Se estima que por cada 10 cursos de los que se dictan en este nivel educativo sólo son atendidos 0,3 por un profesional en filosofía. Es un dato relevante que el desempleo de los licenciados egresados de los programas de licenciatura en filosofía, en la ciudad de Bogotá, tiende a cero.

Personalmente, en ejercicio de una consultoría, constaté que para el Oriente del país, estudiado en una muestra aleatoria –en Boyacá, Santander del Norte, Santander del Sur, Casanare–, en poblaciones de menos de 30.000 habitantes: los colegios tienen sobre el 99,4% de responsables de la enseñanza de la filosofía a educadores que han cursado otras especialidades; igualmente, que la disponibilidad de un libro de texto (con independencia de la editorial que lo haya publicado) es, en promedio, para cada 14 estudiantes; y que considerado con cualquier denominación como clásico: sólo se dispone de un libro con tal clasificación por cada 234 estudiantes.

Quien les expone este punto de vista ha llegado, a través de la evidencia empírica, a la conclusión de que *la enseñanza de la filosofía no ha empezado en Colombia*. Acaso se pudiera decir que –como algunos, ilusamente hemos dicho– se ha *normalizado* –según la ya clásica expresión de don Francisco Romero– la enseñanza de la filosofía. Pero la validez de la sentencia se tiene que restringir al ámbito universitario –aunque también se debe dudar de esta frase: en la Universidad Pedagógica Nacional, p.e., de 40 profesores de tiempo completo requeridos para la atención de servicios de enseñanza de la filosofía, sólo hay, en la planta docente, incluyéndome, 4 que han cursado estudios profesionales en filosofía–.

En las ciudades intermedias y pequeñas poblaciones: la enseñanza de la filosofía ni se ha normalizado, ni tiene aún perspectivas previsibles de ser profesionalmente atendida.

Con suspicacia y reticencia dejo como último aspecto de la docencia la llamada *filosofía para niños*. El proyecto de Mathew Lipman, y su apropiación nacional, en realidad tienen una idea bastante laxa de la filosofía, pero, sin duda, desarrollan estrategias de lectura en los niños. Desarrollar estrategias para que los niños tengan más relación con el



texto, con el análisis, con la argumentación: es válido; pensar que ahí hay filosofía, personalmente, no alcanzo a entenderlo.

3. La edición

Como, casi con seguridad, Uds. lo anticiparon: veo un espacio de actuación del egresado de filosofía en los procesos editoriales. En realidad, la investigación sin publicaciones es, cabe decirlo, *muda*; la enseñanza sin textos es disparatada, diletante, deshilvanada; los medios –periódicos, revistas– sin espacio para la filosofía es ausente de concepto.

Las ediciones universitarias son precarias. Con suerte llegan a los 500 ejemplares. De éstos su distribución no siempre obedece a políticas claras. La permanencia en depósito de las ediciones universitarias tiende a tener una rotación de 5 años en promedio, es decir, con suerte una edición universitaria logra vender 100 ejemplares por año. Los libros de filosofía, editados dentro de las universidades, tienden –según las cifras que tengo a mi alcance– a no ser ni reseñados, ni comentados.

Los proyectos editoriales para la filosofía, fuera de los *campus* universitarios, son pocos (Siglo del Hombre, San Pablo son los más notables en el ámbito nacional). La relación de profesores que editan fuera de sus propias universidades, para el caso de la filosofía, no excede el 5%. De este porcentaje, más del 80% de las ediciones de filosofía en proyectos extrauniversitarios: son en consorcio entre la universidad de base del profesor y el editor profesional.

La conclusión que, en este respecto, se puede sacar es que *en Colombia no se ha profesionalizado* la escritura filosófica; tampoco la edición, la recepción crítica y el uso de estos productos.

La *vida* de los textos escolares es de tres años. El mercado de los textos escolares rara vez es el resultado de experiencias sistemáticas en las cuales se diseñan, validan, evalúan y ajustan antes de ser lanzados al mercado.

Los egresados de filosofía, tanto de la carrera como de la licenciatura, participan incidental y accidentalmente en la producción de textos escolares. Es cierto que estos productos son susceptibles de muchas críticas y, por eso mismo, es su insuficiencia una poderosa razón para pensar en que se investigue y se comprometa la iniciativa de los nuevos profesionales en su producción.

Editoriales como Norma, Susaeta, El Búho, entre otras, dependen en su estructura de ingresos mayoritariamente del mercado del libro de texto; del cual, sólo 4% son los que se lanzan sobre el tema específico de la filosofía, de su enseñanza. No obstante, la demanda o el potencial de mercado en esta área no se han desarrollado estrategias adecuadas para el tratamiento de esta población objetivo.

Los periódicos de circulación nacional no alcanzan a incluir un artículo de o sobre filosofía por mes. En cierto modo, en los medios de comunicación la filosofía dejó de hacer presencia sistemática hace cerca de 20 años. En este campo, pues, la filosofía está por ser “refundada”.

4. Otros escenarios

El diseño de sistemas de formación: más allá de los escenarios descritos, está el *diseño curricular*. Un área de privilegio que cada vez es más requerida. Las habilidades de lectura, de redacción, de expresión oral: son parte del *capital cultural* con el que, en principio, cuenta el egresado de filosofía. Para este tipo de proyectos, no obstante, su



“debilidad” radica en que en el punto de partida: su bajo nivel de conocimiento de la “gramática jurídico-política”.

La animación cultural e intervención social: cada vez se constata más la presencia de los egresados de filosofía en las ONG. Es un área que todavía desvincula muy pronto al egresado de su rol propiamente académico. Sin embargo, es preciso reconocer en este horizonte no sólo un “mercado laboral”, sino también un ámbito que permite que la filosofía se encarne en el mundo de la vida.

La conformación de “comités de ética”: quizá suene como algo más bien extraño, pero tendencialmente se constata que muchos procesos tanto académicos como sociales deben tener “certificado de ética” para ser avalados. Incluso, para este tipo de circunstancias es posible llegar a proponer normas de calidad tipo ISO 9000. También, en el futuro cercano, este tipo de estandarizaciones tendrán que recaer sobre servicios públicos, sobre oferta y prestación de servicios comerciales, sobre procesos educativos, entre otros.

El diseño de ambientes virtuales para la enseñanza de la filosofía: parecería que todos los niveles educativos están urgidos de estrategias que pongan a tono su ejercicio con las posibilidades que se abren con las tecnologías de la información y de la comunicación. Las conferencias de profesores que tienen logradas estrategias para relacionarse con el auditorio pueden, tendencialmente, configurar “videotecas”; las bibliotecas y las bibliografías digitalizadas –incluso especializadas– son un efectivo “lugar” para el acceso a todos los potenciales usuarios. Las plataformas para el ejercicio argumentativo parecen un horizonte relevante tanto para la investigación como para el desarrollo de la didáctica¹¹.

Bibliografía

- Borges, Jorge Luis. *Nuevo poema de los dones*. En: *Obras completas II*. São Paulo, Emecé Eds., 1994.
- Bourdieu, Pierre. «L’ontologie politique de Martin Heidegger». En: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5-6, nov. 1975.
- Bourdieu, Pierre. *Campo intelectual y proyecto creativo*. Traducido por José Muñoz Delgado. Disponible en línea: [<http://clafen.org/cursos/mod/resource/view.php?id=75>] (consultado el 2 de septiembre de 2006); el texto francés fue originalmente publicado con la referencia bibliográfica siguiente: «Champ intellectuel et project créateur». En: *Les temps modernes*, Problèmes du structuralisme, 246, noviembre 1966, pp. 865-906.
- Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991.
- Fink, Eugen. *La filosofía fenomenológica de Edmund Husserl ante la crítica contemporánea*. En: *Acta fenomenológica latinoamericana*. Volumen I. Círculo Latinoamericano de Fenomenología, pp. 361-428, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003.
- Hoyos Vásquez, Guillermo. *Prólogo. A: Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, CORPRODIC, 1990.
- Husserl, Edmund. *Lógica formal y lógica trascendental. Ensayo de una crítica de la razón lógica*. Filosofía contemporánea. México, Centro de Estudios Filosóficos, Universidad Nacional Autónoma de México, 1962.
- Husserl, Edmund. *Investigaciones lógicas*. Madrid, Revista de Occidente, 1980.
- Paz, Octavio. *El mono gramático*. Barcelona, Seix Barral, 1974.
- Vargas Guillén, Germán. *Fenomenología del ser y del lenguaje*. Bogotá, Alejandría libros, 2003.
- Vargas Guillén, Germán. *Filosofía, pedagogía, tecnología*. 3ª. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional – San Pablo, 2006.
- Wittgenstein, Ludwig. *Diario Filosófico (1914-1916)*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1986.

¹¹ Nosotros mismos hemos experimentado con la plataforma Moodle tanto con estudiantes de pregrado como los de doctorado.