

¿QUÉ ES FILOSOFÍA?



Un aprendizaje filosófico¹

El acto de pensar no es sino un diálogo que el alma mantiene consigo misma, interrogando respondiendo y afirmando y negando.

(PLATÓN, “Teétetes”, 190)

Conviene ante todo preguntarnos abiertamente por lo que, durante mucho tiempo, y quizás por esto mismo, ha sido lo más obvio en nuestro sistema educativo, a saber, la enseñanza de la filosofía. ¿Para qué filosofía? ¿Cuál es su papel en la formación del educando? son actualmente interrogantes sin respuesta, sin una fundamentación explícita que justifique a la filosofía como materia de enseñanza. Se sabe que desde la Colonia y en contextos bien determinados ha ocupado un lugar central en nuestro sistema de enseñanza, así haya sido marcada por una tarea apologética recibida de varios siglos de escolástica tardía. No nos sorprenda, entonces, desde un punto de vista netamente

1 Texto inédito.

religioso, afirmaciones como “la filosofía es una planta que nace y crece en el terreno de la religión”, “la filosofía debe enseñarse como derivación, en parte de la teología, en parte como complemento de las ciencias” de don Miguel Antonio Caro (579). Por otra parte, hacia 1870 en su polémica con el utilitarismo pensaba que en la enseñanza de la filosofía debía prestarle una atención especial a la argumentación, concebida como “el arma del entendimiento”. La historia de la filosofía y la ética o moral eran dos ramas, según él, imprescindibles en un curso de filosofía porque de una parte entramos en contacto con los grandes pensadores de la humanidad, y de otra, la ética “nos ofrece útiles documentos para conducirnos con conciencia y rectitud”.

Sin detenernos en esta alternativa, retengamos solamente unas cuantas líneas del reciente documento de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en el que se analizan todos los currículos de filosofía en Iberoamérica y que nos acerca a lo que ya se anuncia como un diagnóstico de varios componentes: ausencia de contenidos mínimos y de metodologías posibles, desarticulación con otras asignaturas, así como carencia de propuestas sobre materiales didácticos. Si bien se enuncian los indicadores de logros específicos sin embargo es claro, señala el documento, que “no se hace ninguna mención a los objetivos específicos de la asignatura de filosofía ni se realiza una fundamentación de la pertinencia e importancia de esta asignatura en el plan de estudio general de la Educación Media” (OEI, 187).

Es quizás a partir de una relación cultural que no es explícito cómo la filosofía encuentra su lugar en la institución (colegio, liceo, instituto), su justificación, como un medio que nos pone en contacto con modos del pensamiento occidental e incluso latinoamericano. ¡Cómo permanecer extraños al mundo helénico, a sus escuelas, a los grandes pensadores del Renacimiento, de la época moderna y contemporánea!, parece ser la idea que subyace y se refleja en la importancia y gran preocupación del docente por la preparación al examen de Estado o pruebas tipo test que realiza el Icfes. Pero ¿qué tratan de evaluar estas pruebas? Difícilmente podríamos intentar una respuesta satisfactoria ajustada a la idea de que la filosofía es un instrumento que promueve la actitud reflexiva.

Bajo este pretexto cultural vemos que se imparte como un compendio de autores con sus obras y sus doctrinas, tendencias y concepciones filosóficas (marxismo, existencialismo, personalismo) o todavía como un conjunto sistemático que retoma la tradicional división en lógica, antropología filosófica, cosmología, psicología, ética, axiología, tal como podemos encontrarlo en los manuales de texto.

Cabría evocar también la forma doxográfica como tradicionalmente se viene enseñando todo ese conjunto de autores y doctrinas que es preciso memorizar y repetir luego en el momento oportuno: Platón dijo... Kant dijo... Nietzsche dijo..., pero lo que no se discute es el contexto en que lo dijo, y, aún más, por qué lo dijo, y qué preguntas y problemas se generan a partir de ahí. En esta perspectiva, ningún entusiasmo por la filosofía puede despertar una simple transmisión de conocimientos o adquisición de un saber que se cree ya constituido y ante el cual parece que no se podría pensar nada ni mucho menos controvertir.

Hay otro eje o supuesto en el que oscila la enseñanza de la filosofía, y lo dejan ver algunos indicadores de logros definidos en la Resolución 2343 de 1996 del Ministerio de Educación Nacional: la formación personal que estaría garantizada por el desarrollo de la reflexión, el análisis y la actitud crítica, la tolerancia y el respeto a las diferencias. Pero ¿con qué contenidos y desde qué metodologías, estrategias y actividades? Porque ahí, entonces, su valor formativo que se le atribuye entra en contradicción pues no se puede enseñar a ser crítico y reflexivo, a confrontar con argumentos los diversos puntos de vista, y a resolver situaciones, si estas actividades intelectuales no han sido motivadas y realizadas en el curso de filosofía. Toda formación, enfatiza Etienne Tassin, “toma sentido a partir de su resultado, es decir, de la adecuación del formado con aquello con lo cual debe ser formado” (152).

Obviamente no se precisan unos contenidos mínimos porque desde una concepción de autonomía la elaboración del currículo quedó directamente a cargo de las propias instituciones educativas de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada una (*Ley General de Educación*, art. 77).

De lo anterior se desprende que no tiene sentido la existencia de manuales de texto organizados en lecciones y unidades como sustitutos de los contenidos, orientados por una concepción de aprendizaje

en la que predomina la idea de transmisión de conocimiento y se reemplazan la reflexión argumentada por la información clasificada, las exigencias propias de un pensamiento crítico por las clasificaciones *a priori*. Valga mencionar, entre estas, “idealismo realista”, “neopositivismo contemporáneo”, “ontología de la realidad”, “ontología subjetiva”, “idealismo trascendental”, que son solamente nombres, palabras vagas o “ismos” que no dicen nada cuando únicamente se los nombra y no se asume el concepto. Se simplifica lo que de suyo ya es complejo y se fomenta la ilusión de saber cuándo leemos con desconcierto, a propósito del idealismo objetivo, “que toma como base de la realidad un espíritu personal o impersonal, cierta conciencia supraindividual”. Sin comentarios...

La filosofía no es un dato, ni una información, pues “en su forma acabada no existe” señala Tassin. A esta disciplina del espíritu se le plantean unas exigencias de razonamiento, de ejercicio del pensamiento, de puesta en acción de la capacidad de pensar que no se pueden reducir, en últimas, a la simple comunicación de una serie de contenidos.

La idea de Kant de que no se puede aprender filosofía sino aprender a filosofar, esto es, a poner a prueba los usos de la razón (“entiendo aquí por razón todo el poder superior de conocer”) es un punto de inflexión radical para esa práctica pedagógica que ha pretendido enseñar repitiendo definiciones y recitando doctrinas filosóficas. Pues como bien lo expresa Derrida: “lo que no se aprende como se aprende cualquier cosa, como se aprende un contenido histórico, es la razón” (*El lenguaje y las instituciones filosóficas* 101).

Lo que no quiere decir que haya que prescindir de los contenidos. Más bien sugerimos que estos sean propuestos y elaborados por el propio maestro, organizados de acuerdo con temáticas y lecturas complementarias que conformen no el manual, sino el texto escolar que ha de circular en el aula con una intencionalidad pedagógica con una gran diversidad: periódico, revistas, textos clásicos, etc. La discusión, el debate, la pregunta filosófica, el ejercicio de lectura y escritura, los problemas que se ponen en movimiento, son la vía más natural para que pueda tener cualquier pretensión de formar en la reflexión filosófica.

Pensar es problematizar. Y se ha llamado “problema”, precisa Jean Toussaint Desanti,

a toda enunciación (afirmativa, negativa, interrogativa) que se pone al frente en una discusión para ser sometida a examen, toda proposición cuyo estatuto todavía no está definido y de la que importa determinar ya sea la forma, ya el contenido de verdad. (*La philosophie silencieuse* 112)

Aprender a Pensar es un programa de Filosofía para Niños implementado en España y otros países con base en los lineamientos de Matthew Lipman, para quien “se puede presentar la filosofía a los estudiantes en forma narrativa” (Calvo 9), por medio de novelas que son los libros de lectura y en forma secuencial a partir del preescolar², entre 6 y 8 años de edad. Su primera consideración previa nos indica claramente que “hay que enseñar a razonar a los niños” en un ambiente que busca convertir la clase en una comunidad de investigación.

Desde otra perspectiva, pero siempre en torno a la enseñanza de la filosofía, se constituyó en Francia hacia 1974 el GREPH (Grupo de Investigación para la Enseñanza de la Filosofía) fundamentalmente en lucha por un derecho a la filosofía³ como reacción a la reforma Giscard Haby, que buscaba hacerla desaparecer del plan de estudios del bachillerato y dejarla como opcional.

De las recomendaciones emitidas por Derrida y Bouveresse a Lionel Jospin en 1989 retengamos algunas que, a nuestro juicio y propósito, nos parecen las más significativas del texto “Les antinomies de la discipline philosophique”:

- La filosofía no puede estar sometida a finalidades exteriores como lo útil, lo rentable, lo productivo, lo eficiente, ni renunciar a su misión crítica.

2 *Elfie* (objetivo: el conocimiento de uno mismo), *Kio y Guss* (objetivo: el conocimiento de la naturaleza), *Pixie* (sobre el lenguaje), *El descubrimiento de Harry* (sobre la lógica y el conocimiento), *Lisa* (sobre temas de ética), *Suki* (sobre temas de estética, literatura y arte), *Mark* (sobre el entorno social, la vida ciudadana).

3 De ahí el título del libro de J. Derrida, *Du droit à la philosophie*. Hacían parte del grupo, entre otros, Jacques Bouveresse, Jean François Lyotard y Jacques Derrida, escritores en los que la enseñanza de la filosofía ocupa un lugar importante en su obra. Otras obras de Derrida a propósito *La filosofía como institución*, *El lenguaje y las instituciones filosóficas*, *La grève des philosophes*. *Ecole et philosophie*.

- La investigación o el cuestionamiento filosóficos jamás se pueden disociar de la enseñanza. Pero la filosofía no se puede limitar a lo enseñable, “siempre puede ser desbordada, a veces provocada por lo inenseñable”.
- La disciplina filosófica y sus contenidos requiere tiempo, “siempre más tiempo”, más que un mes, un año, más que el tiempo de la clase. Pero el problema del horario no es el único, es preciso incluir el de la formación del maestro, su papel de iniciador y formador en la filosofía, ya que por la especificidad de esta disciplina lo que en rigor puede enseñarse es un “acto” y no tanto unos contenidos, que muy seguramente pronto serán olvidados. El acto del parto, lo recordamos, es un momento importantísimo en el arte mayéutico de Sócrates.

Al papel de la enseñanza filosófica en el desarrollo de los individuos y la sociedad, a los nexos entre filosofía y democracia, le ha prestado la Unesco una atención particular comenzando por el lugar que ocupa la filosofía en los diversos sistemas educativos, la manera como se imparte (los métodos de enseñanza), la influencia ejercida en la formación del ciudadano, los programas (el lugar que ocupa en ellos el estudio de los “clásicos”), los instrumentos de trabajo (manuales, antologías de textos clásicos escogidos y comentados, lectura de obras clásicas de la filosofía), la formación de los profesores (¿especializados únicamente en esa enseñanza?, ¿enseñan otras materias?). Preocupación e interrogantes que apuntan a algo muy preciso, esto es, a su carácter formativo, pues “formando espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión y de intolerancia, contribuye a la paz y prepara a cada uno para asumir sus responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos especialmente en el campo de la ética” (Droit 9).

Mediante el trabajo conjunto con profesores de filosofía de colegios oficiales del país (Bogotá, Madrid, Líbano, Ibagué, Villavicencio, Camarones (Guajira), Leticia, Quibdó), adscritos al Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación básica y Media RED de la Universidad Nacional de Colombia, hemos emprendido la presente investigación conjugando, por una parte, la valiosa experiencia

de los profesores en esta práctica, sus dificultades y limitaciones, y, por otra, el aporte a la disciplina desde la institución universitaria mediante procesos de formación y actualización.

Indagar cómo se está enseñando y conformar grupos de análisis orientados a la búsqueda de alternativas que puedan contribuir al mejoramiento de la enseñanza son dos objetivos que están en la base del problema de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, problema que ha exigido abordarlo en los aspectos de los contenidos, la metodología, los manuales de filosofía y los profesores.

Una pregunta a nuestra práctica

¿Qué es la filosofía?

Es la pregunta y definición (o definiciones) que se anticipan a cualquier texto de iniciación en el pensamiento filosófico en los manuales de enseñanza. Pero no es un buen punto de partida comenzar saturando al estudiante de definiciones y distinciones cuando podríamos conducirlo directamente desde el principio, al ejercicio reflexivo si somos maestros de filosofía⁴.

Para unos, es la experiencia de la reflexión; para otros, el pensar por medio de conceptos; y desde una apreciación más amplia, es la reflexión que el hombre hace sobre el mundo, la ciencia y el hombre mismo. Y podríamos mencionar otras tantas versiones bien presentes sobre todo en las diversas corrientes, por ejemplo, en la actual filosofía analítica y en los filósofos mismos cuando hablan de la filosofía.

Son maneras diferentes de entenderla, se podría pensar, pero que a su vez le están planteando dificultades al buen propósito de tener que asignarle un objeto y al mismo tiempo tratar de captarla de un modo general. Porque una de las características de esta disciplina es precisamente

4 Con la estrategia de la “vivencia”, tan enfatizada por M. García Morente. Como lo expresa José Echeverría en *Aprender a filosofar preguntando con Platón, Epicuro, Descartes*, “a nadie le interesa la definición de aquello que no forma parte de su experiencia vivida... la definición de una disciplina no es un punto de partida para su estudio ni induce a dedicarse a ella” (15-16).

que no tiene un objeto de estudio propio como en las ciencias particulares y por consiguiente siempre estará al encuentro de nuevos objetos como lo podemos ver en la práctica filosófica contemporánea. La prisión, la sexualidad, la droga, la diferencia de sexos, el medio ambiente, la biotecnología, son en este momento objeto de una reflexión filosófica y seguramente vendrán otros con nuevas formas de discurso.

Paradójicamente, se practica una actividad, pero en el momento de definirla ni el filósofo mismo sabe precisar lo que ella es, aunque cree saber de qué está hablando. De ahí que prefiera entonces optar por concebirla como una especie de juego, como el juego de la puesta en movimiento y de la puesta en desorden (Desanti) para dar a entender que es una actividad que nunca termina, que la búsqueda permanente no es posible sin la pasión, y que como práctica del pensamiento formula preguntas, se plantea problemas, y examina presupuestos y creencias.

Y por esto mismo se presenta como un pensamiento en tensión con lo que comúnmente se cree o afirma o se acepta sin examen, o con lo que se desvía de un orden dentro de otro orden, o como “el acto de liberarse de las opiniones falsas”, según piensa Erasmo de Róterdam al precisar lo que entiende por filosofía. Hay ideas que circulan en una sociedad con una certeza y una firmeza tales que su justificación se da por sobreentendida. Es esto precisamente lo que se denomina “supuesto”. Y es ahí donde ella cumple la función esencial de poner en cuestión.

Jenófanes de Colofón, un presocrático, hace aparecer por primera vez una tradición de la que Sócrates va a hacer parte y que se conoce con el nombre de escuela *escéptica*, pues sometiendo a crítica los dioses de Homero y Hesíodo pone al descubierto que esas representaciones de dioses coléricos, que roban, que engañan, que cometen adulterio, están fundadas en lo que hoy llamamos un *antropomorfismo*.

Si los bueyes, los caballos o los leones tuvieran manos y fueron capaces de pintar con ellas y de hacer obras como los hombres, los caballos dibujarían imágenes de los dioses semejantes a las de los caballos, y los bueyes a las de los bueyes, y harían sus cuerpos tal como cada uno tiene el suyo. (Fr. 15)

El escepticismo entendido en su sentido inicial no es otra cosa que una actitud de comprobación, de investigación, de indagación, de examen, y quizás también de sospecha.

Personalidad atópica y filosofía

Parecería que el filósofo estuviera marcado por un desfase con relación al mundo real y a la cotidianidad, y que este extraño oficio implicara estar libre de las exigencias del mundo exterior y de las cosas humanas, llevar una vida solitaria y ensimismarse en la reflexión silenciosa. Pero en realidad, se trata de estereotipos que siguen creyendo en que el oficio de pensar se sitúa más allá de la propia condición humana y se desliga de toda relación con lo cotidiano y así mismo diluye cualquier actitud práctica.

Quizás se ha perdido de vista, y esto nos lo está recordando una fuerte corriente de pensamiento en la actualidad, que desde la Antigüedad la filosofía, además de discurso teórico, se concibió sobre todo como un arte de vivir, como la elección de un modo de vida en una situación concreta. Por tanto, lo que significaba el acto filosófico se situaba en el orden del ser, es decir, más en la formación y transformación del individuo que en el conocer teórico mismo.

El *pitagorismo*, aunque impregnado de tradiciones órficas, fue insistente en considerar la filosofía como un género de vida.

En esta misma perspectiva no nos sorprende la actitud filosófica de Sócrates ante la muerte: la acepta fácilmente porque esta libera al pensamiento de las trabas del cuerpo y porque es uno de los riesgos que se corren cuando a través del filosofar es uno mismo el que se pone en cuestión como prisionero de la razón. Por eso la sugerencia de su discípulo Critón de que escape de la prisión no tiene eco ni tampoco la opinión de la mayoría, porque el único criterio para tener en consideración es el conocimiento de la justicia y el respeto por la ley.

Es desde la filosofía en su acepción de modo de vida como podemos captar entonces por qué el filósofo desde Platón aparece como el “inclasificable” frente a los diferentes tipos comunes y corrientes de la sociedad (el guardián, el zapatero, el médico, el comerciante, el agricultor, etc.). Es un átopos (“sin lugar”) porque es deseoso de sabiduría (“El banquete”) y es un individuo de personalidad única. Sócrates,

carente de fortuna, a pesar de su aspecto ridículo, siempre estaba interrogando y produciendo perplejidad con sus discursos y con ellos causando esa especie de posesión, de delirio y de trastorno, sin embargo, como verdadero filósofo acepta la muerte. Es un *sileno* de características especiales como nos lo describe Erasmo con el modismo “los silenos de Alcibíades”, alguien que en apariencia nos puede parecer ridículo pero que luego nos resulta digno de admiración⁵ por sus actuaciones, por lo que dice y piensa.

Filosofía, conocimiento, aprendizaje

La enseñanza, el saber y la filosofía

Se cree a veces que la filosofía es una ficción, un pasatiempo más o menos inútil, o, como lo plantea Jean François Revel, “es probablemente la única parte del discurso humano en la que es posible reincorporar indefinidamente las mismas actitudes antiguas en nuevas fraseologías” (10).

Lejos de ser algo vano asimilable fácilmente a la idea que Renán tenía cuando la reducía a un esfuerzo poético que de antemano estaba condenado al fracaso porque siempre seguía buscando encontrar la verdad, es por el contrario un elemento esencial de nuestra civilización con hondas repercusiones para la orientación de la vida y la vida misma. Le sobra razón a Descartes cuando al examinar la utilidad de la filosofía enfatiza:

que es sólo ella la que nos distingue de los más salvajes y bárbaros, y que cada nación es tanto más civilizada y culta cuanto mejor filosofan en ella los hombres; y sí que el mayor bien que pueda haber en un Estado es el de tener verdaderos filósofos. (7)

La filosofía es, en la Antigüedad, sabiduría que conoce, juzga y examina nuestra relación con el mundo. Sabiduría en lo teórico (conocimiento de las cosas) y también en lo práctico (las conductas, el obrar mismo),

5 Alusión a la expresión de Platón “esos silenos que hay en los talleres de los escultores... y que al abrirlos en dos se ve que tienen en su interior estatuillas de dioses”. (*Banquete* 215b).

tal como Descartes en su sistema filosófico va a reconocerlo articulando estos dos componentes ya evidentes desde Platón. El sentido de *philosophhein* y de *philosophos* en oposición a *sophós* (sabio, “diestro en asuntos prácticos”) sigue manteniéndose todavía hoy. Se trata del amante del conocimiento (del saber), del que persigue el saber mismo, mas no del que lo posee.

El saber filosófico que Aristóteles liga con el ocio consistía en preguntarse por el origen de las cosas y pensarlas a partir de causas y de ciertos principios, tarea emprendida por “los primeros que filosofaron”, como dice, con la característica de que sus preguntas son más importantes que las respuestas porque su primera certeza es la ignorancia, y si a pesar de todo quiere conocer, sabe que nunca terminará de hacerlo. El nacimiento de la filosofía comienza con el maravillarse de las cosas más comunes “que se nos ofrecen espontáneamente a nuestros ojos, luego, con otras más complejas como el sol, las fases de la luna, la formación del universo” (*Metafísica*, I 2).

Pero el filósofo no es un científico. La base del saber científico la constituye también el deseo de conocer, pero de una forma más metódica y sistemática respondiendo siempre a un concepto, a un problema. Su objeto es del orden de la construcción y la producción del conocimiento enmarcado por las teorías, los conceptos y los métodos. Explicación y predicción son el centro de gravitación del saber científico, y su lenguaje especializado, unívoco, es prácticamente un neolenguaje que requiere de una semántica propia, que no es la del saber filosófico ni la del común u ordinario (resultado bien ilustrativo, como ejemplo, el concepto científico de temperatura y lo que se entiende con las significaciones de temperatura ligadas puramente a características sensibles e inmediatas del conocimiento común).

El campo del saber ordinario o común es bien amplio y de él forma parte todo lo que llamamos conocimientos prácticos, adaptación a los fenómenos, la curiosidad y la capacidad de admirarse ante lo imprevisto. Es el saber que todo hombre tiene natural y espontáneamente, pues conoce el mundo exterior, el medio en que vive, los otros con los cuales vive, tiene conciencia de sí, de sus sentimientos y de sus acciones. Y como parte integrante de todo esto juega un papel esencial el permanente *por qué* en el cual se halla implícito un deseo de verdad. De ahí

que se diga que hasta el niño es un filósofo nato. Lo constitutivo de un conocimiento ordinario puede sintetizarse en la reunión de la evidencia sensorial, los juicios de valor (bueno-malo) y los principios de utilidad y de finalidad.

Que haya sido concebida la filosofía en la Antigüedad clásica no solamente como una teoría sino como un modo de vida es algo que preocupa en este momento a una corriente de pensamiento encabezada por P. Hadot y J. Domanski en su propósito de poner de manifiesto la necesidad de la reflexión filosófica en el mundo actual como algo vital que engloba fundamentalmente una manera de vivir junto a una visión del mundo.

La filosofía es experiencia de la reflexión por medio de conceptos y como tal dispone de un lenguaje cuya significación no se determina por una simple relación con el uso cotidiano de una lengua natural. Es reflexión sobre la vida y el espíritu, sobre lo vivido, y por tanto tiende de suyo a dirigir la vida humana y a forjar buena parte del aspecto individual (el pensar por cuenta propia es una exigencia suya), del curso del mundo (Revolución Francesa, socialismo) y de la defensa de los derechos de las personas.

El reciente estudio de la Unesco *Philosophie et démocratie dans le monde* le presta una atención muy especial al papel de la enseñanza filosófica en el desarrollo del individuo y de la sociedad. Desde esta perspectiva, lejos de ser algo superfluo, es una necesidad para la clarificación de la existencia y para que la vida tenga un sentido. Quizás exageraba Max Scheller al considerar que ella debe liberarnos de la cárcel en la que está sumergido el hombre moderno convertido en un autómatas, en una máquina, pero es precisamente ese momento en el que la era del vacío lo ha convertido en un receptáculo de informaciones y de imágenes y en objeto de manipulaciones.

Ya Platón, en clara advertencia a los intereses filosóficos de Dionisio, le insistía en el esfuerzo que se requiere y en las dificultades propias del camino hacia la filosofía. A estas personas, dice, “hay que mostrarles la empresa filosófica en toda su amplitud, su verdadero carácter, las dificultades que ofrece y el esfuerzo que significa” (*Carta VII* 340b). En el campo de la formación el papel del verdadero filósofo no puede ser otro que el de “orientar a las jóvenes hacia el bien y la justicia”,

ya que posee un profundo sentido y conocimiento de las ideas a pesar de que parezca que vive alejado de las cosas de este mundo.

Obras citadas

- Aristóteles. *Metafísica*. Gredos, 1994.
- Calvo, José M. *Educación y filosofía en el aula*. Paidós, 1994.
- Caro, Miguel Antonio. *Obras, Tomo 1, Filosofía, Religión, Pedagogía*. Instituto Caro y Cuervo, 1962.
- Derrida, Jacques. *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Paidós, 1995.
- Derrida, Jacques. *Du droit à la philosophie*. Galilée, 1990.
- Derrida, Jacques. *La grève des philosophes. École et philosophie*. Osiris, 1986.
- Derrida, Jacques. *La filosofía como institución*. Granica, 1984.
- Desanti Toussaint, Jean. *La philosophie silencieuse ou critique des philosophies de la science*. Seuil, 1975.
- Descartes, René. Carta del autor a quien tradujo *Los principios de la filosofía*. Universidad Nacional Autónoma de México, 1987.
- Droit, Roger-Pol. *Philosophie et démocratie dans le monde*. Éditions Unesco, 1995.
- Echeverría, José. *Aprender a filosofar preguntando con Platón, Epicuro, Descartes*. Anthropos, 1997.
- Jenófanes de Colofón. *Fragmentos y testimonios*. Aguilar, 1964.
- Ministerio de Educación Nacional. *Ley General de Educación*, 115 de 1994.
- Organización de los Estados Americanos. *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998.
- Platón. “Banquete”. *Diálogos III*. Gredos, 1988.
- Platón. “Teétetes o de la sabiduría”. *Diálogos V*. Gredos, 1988.
- Platón. “Carta VII”. *Diálogos VI*. Gredos, 1982.
- Revel, Jean François. *Pourquoi des philosophes et La cabale des dévots*. Julliard, 1957.
- Searle, John. *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Hermann, 1972.
- Tassin, Etienne. “La valeur formatrice de la Philosophie”. *La grève des philosophes*. Osiris, 1986.

La enseñanza de la filosofía y sus prácticas institucionales⁶

“¿Para qué aún filosofía?”. Es un texto-pregunta de Theodoro Adorno que bien podría llevarnos a una reflexión sobre nuestra actividad y al mismo tiempo sobre las tareas que la filosofía debe asumir en el presente, tareas que traen consigo el reto de aceptar también que el oficio de filósofo requiere de una reflexión sobre su naturaleza y sentido más allá del cumplimiento del ejercicio de la cátedra o del trabajo de escritor.

La publicación de *¿Para qué filósofos?* de François Revel provocó malestar porque constituía un cuestionamiento a la esencia misma de la actividad filosófica que se convierte en ideología o instrumento de ocultamiento desde cuando se la confina al silencio o a la ausencia de compromiso. Ante fenómenos como la violencia en nuestro país, sobre todo en los últimos años con su gran incidencia en la sociedad civil, los derechos humanos y las reglas mínimas de la convivencia,

6 Ponencia presentada en el *Congreso Latinoamericano sobre Filosofía y Democracia*, convocado por la Cátedra Unesco de Filosofía y celebrado en Santiago de Chile en octubre de 1996. Publicada en *Congreso Latinoamericano sobre Filosofía y Democracia*. LOM, 1997, pp. 163-168.

ha habido reacciones, protestas y propuestas de posibles caminos para salir de la crisis, sin embargo, señala un colega: “extrañamente, los filósofos se han mantenido al margen de este debate como si tuviesen algo más serio y hondo a qué dedicar sus reflexiones” (Papachini, 1).

Frente a esta singularidad tan compleja es evidente que la sociedad nos reclame una formación en valores y una presencia efectiva de estos en la vida cotidiana, o para decirlo de otro modo, es el interés práctico en la constitución de una forma de sociedad lo que aparece como justificación de los discursos filosóficos. Si no es así, la filosofía sigue siendo una pura abstracción o una simple teoría.

Hay un pasado perdido, evocado recientemente por Pierre Hadot, cuando la filosofía se concibió por muchos años desde la antigüedad como un arte de vivir, como elección de un modo de vida, y en consecuencia su enseñanza no se orientaba al aprendizaje de teorías ni a exégesis de textos sino a la formación entendida como una especie de transformación del individuo que ponía a prueba las exigencias y los métodos de la razón. De esta manera, la preocupación fundamental de las escuelas no era la transmisión de conocimientos ni la elaboración de teorías, sino la formación del hombre con miras a afrontar la existencia.

La encrucijada en la que nos sitúa la especificidad misma de la filosofía hoy y su enseñanza se hace evidente: o bien se comunica un saber ya constituido, unos conceptos, o bien se pretende “formar” en sus diferentes sentidos de “aprender un saber-hacer, desarrollar un hábito, una capacidad nueva de juzgar y de criticar, transformar o cambiar la manera de vivir y de ver el mundo” (13), como lo precisa Hadot. El divorcio en la filosofía moderna, sobre todo en las instituciones de enseñanza, entre teoría y forma de vida, nos plantea la necesidad de reactivar siempre bajo nuevas formas ese vínculo bien presente en la antigüedad entre filosofía como elaboración de pensamiento y modo de vida. Es esta convergencia de “una ascesis, un ejercicio de sí, en el pensamiento”, como lo expresa Foucault en el *Uso de los placeres* (8), la que sin duda está en la base de la propuesta de las artes de la existencia o artesanía de sí mismo en la que las vacilaciones, las convicciones filosóficas, las modificaciones, “el pensar distinto”, pero también las decisiones y los comportamientos hacen parte de las múltiples fuerzas que se combinan para construir nuestro modo de existencia.

Desde la colonia y en contextos bien determinados la filosofía ha ocupado un lugar central en nuestro sistema de enseñanza y, por supuesto, siempre en estrecha relación con la iglesia. Tres siglos de escolástica tardía es un punto de referencia bien significativo para medir la incidencia de una línea dominante sobre los ciclos de estudio, las políticas educativas, y las estructuras institucionales como colegios y universidades.

Hacia 1850 se señalan los comienzos de la verdadera independencia política con la separación entre Iglesia y Estado. Con todo, don Miguel Antonio Caro, político formado en la corriente del racionalismo y gran polémico con el utilitarismo, presidente de 1892 a 1898, proclamaba que “las doctrinas políticas se derivan de los principios morales y los principios morales de verdades religiosas” (*Escritos políticos* 110) y al mismo tiempo que “la filosofía debe enseñarse como derivación, en parte de la teología, en parte como complemento de las ciencias” (*Obras* 579). Pero ¿qué caracterizaba además a este discurso que establecía como un principio verdadero aquel de “la razón al servicio de la fe?”. La noción de principio figuraba en el contexto de uso como el soporte, lo que servía de base o fundamento a un proceso, la fuente para las posibles derivaciones políticas y morales. Remontarse a la fuente se identifica plenamente con la tesis de Juan Donoso Cortés, según la cual para acceder a la verdad política y a la verdad social es preciso establecer previamente que “toda verdad política o social se convierte forzosamente en una verdad teológica” (citado por Caro, *Escritos* 4).

Esta forma de razonamiento no está desligada de la conformación ideológica de los dos partidos políticos tradicionales, el Liberal y el Conservador, lo que es fundamental para comprender el fenómeno de la violencia política en sus primeras manifestaciones. “Liberal” era sinónimo de amante de la libertad, fe en la razón y la ciencia, y de materialista. Mientras que “conservador” se identificaba con católico, sustentador del orden establecido y proclamador de los principios de verdad y justicia. Ahora bien, si “todo principio está en la religión como toda raíz en la tierra”, se deducía necesariamente que el liberalismo no tenía principios ni morales, ni políticos.

Sin embargo, si algo hay que destacar entre los programas de acción de los gobiernos liberales es precisamente sus políticas educativas.

La creación de la universidad estatal, el siglo pasado, es sin duda uno de sus grandes logros y el comienzo de grandes cambios que van a afectar la marcha misma de la educación, sobre todo en relación con la práctica del pensamiento crítico. En este ámbito y a partir de la fundación del Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional en 1945 podemos decir que la experiencia de la filosofía se sitúa en una perspectiva diferente de aquella que le había correspondido en la tradición escolástica. La formación del hombre culto a través de la filosofía, y esta como espacio para las ciencias, constituyen la armadura misma de la enseñanza filosófica y suponen un esfuerzo considerable que hay que renovar constantemente. Por consiguiente, sin Instituto de Filosofía no cabía hablar de cultura como “conjunto de ideas vigentes en cada tiempo”.

Por ello, la década de los cuarenta es una referencia obligada para la institucionalización universitaria de la filosofía. Además de que se define un plan de estudios, se pone de manifiesto que la pluralidad de perspectivas, orientaciones o enfoques es una de las condiciones de la actividad filosófica.

En el marco de las libertades de enseñanza, investigación y cátedra que garantiza el Estado se imparte hoy filosofía en más de diez universidades de Bogotá y otras tantas de provincia. Desde ya podemos decir que el interés por la filosofía se encuentra comprometido en las instituciones universitarias que articulan la enseñanza y la investigación con los programas.

Sin pretender un balance de medio siglo de práctica filosófica, bien podemos plantearnos algunos interrogantes sobre lo que ha significado el encuentro con las diversas corrientes del pensamiento occidental y su relación con la enseñanza de la filosofía. En el interior mismo de la institución universitaria no es difícil encontrar como lo más frecuente que se cultive simplemente la historia de la filosofía pero no la filosofía misma, reduciéndola a una simple repetición histórica. Este oficio del funcionario repetidor plantea inevitablemente un problema que llevaría a preguntarse, como lo hace Châtelet, por “el sentido o el valor que podemos otorgar hoy día a nuestro pasado filosófico” (28).

Sería menos estéril y tendría quizá más méritos si esa referencia al pasado “nos permite pensar nuestra actualidad” captando obviamente la diferencia mediante las localizaciones, la crítica y el uso de los

conceptos. En otros términos, incluso en este caso el lugar que corresponde a la filosofía no sería otro que geográfico o visión espacial o geofilosofía, como lo propusieron Deleuze y Guattari en la necesidad de formar conceptos, pues para ellos “pensar no se hace en las categorías de sujeto y objeto, sino en una relación variable del territorio y la tierra” (81).

No podemos olvidar que la filosofía emerge primeramente como contemplación en condiciones bien determinadas en Grecia, que luego se plantea como reflexión con Kant en contextos bien precisos geográfica e históricamente. Pero justamente esa vía fácil y cómoda de repetir autores antes que crear problemas, pensar, o ejercitar la razón es lo que le permite a Kant denominar “filodoxo” a ese artista de la *razón* que se forma con una razón ajena, en contraposición al verdadero maestro de filosofía o legislador de la razón, inventor y creador.

¿Qué es enseñar para la filosofía? y ¿qué es enseñar la filosofía? son dos preguntas de Derrida que apuntan directamente a lo que se cree constitutivo de la íntima unidad entre lo filosófico y su lugar de transmisión, lo institucional.

Detengámonos ahora en el papel del curso de filosofía en la enseñanza secundaria, hasta ahora obligatorio en los dos últimos años. Quizá por una herencia directa de la filosofía como disciplina universitaria su situación actual no es muy afortunada. El énfasis en la historia de la filosofía la ha convertido en una acumulación de contenidos e información carente de reflexión y del objetivo central que es aprender a pensar. Se memorizan conceptos y teorías de manera acrítica y con un fuerte apoyo en los manuales. Estos reemplazan la reflexión por la información, clasifican *a priori*, simplifican lo que de suyo ya es complejo, fomentan la ilusión de saber y acrecientan la pereza. Pero este no es el único obstáculo, están también el medio ambiente, la creencia del estudiante en la inutilidad de la filosofía, y la actitud del maestro e incluso su formación, pues lo que él hace está en estrecha relación con la idea de filosofía que tiene. Si cree que es un compendio de respuestas o resultados o teorías, eso mismo enseña.

La enseñanza de la filosofía en el bachillerato se ha orientado tradicionalmente a una práctica por la cual se exponen teorías y conceptos desde una amplia cobertura sistemática (antropología, sicología,

lógica y epistemología, gnoseología, cosmología, sociología, ontología, filosofía de la religión, ética) hasta una historia de las doctrinas filosóficas. Los manuales en los que se apoya dicha enseñanza responden a esa estructura.

Como se puede ver, son contenidos programáticos muy amplios en relación con los objetivos propuestos y la intensidad horaria asignada. Aún más, dada la situación paradójica de la filosofía hoy frente a la constitución y desarrollo de dominios como la antropología, la psicología, la sociología, la epistemología, e inclusive la lógica, fácilmente su enseñanza se puede convertir en un lugar privilegiado para el confusionismo de las ideas y el culto al vacío. Desde esta perspectiva es obvio que no se despierta ningún interés en los alumnos por la filosofía y mucho menos se le ve su importancia en relación con la vida práctica, máxime cuando se la enseña despojada de toda referencia a su contexto histórico.

Paradójicamente, no se pueden separar filosofía y enseñanza. Esto mismo nos lleva a asumir la pregunta de cómo y para qué enseñar filosofía. Como una primera aproximación es preciso decir que no se pretende una acumulación y legitimación de contenidos, consistente explícitamente en enseñar lo que ya se sabe que dijeron Platón, Kant o Hegel, o lo que es lo mismo, una simple transmisión de doctrinas, autores o corrientes de pensamiento. La enseñanza de la filosofía nos plantea hoy nuevas condiciones cuyo eje es la idea misma de que pensar es problematizar y que hay nuevos objetos para la reflexión filosófica.

Es, por tanto, esta idea la que está presente cuando proponemos que en la enseñanza de la filosofía lo que cuenta es la puesta en marcha de la propia capacidad de pensar, más que la transmisión de unos contenidos. Por consiguiente, si se tratara de examinar críticamente lo que hoy se está enseñando y la manera como se está enseñando, sería necesario plantear una doble modificación tanto de los contenidos como de las metodologías utilizadas. La discusión, el debate, los resúmenes, el problema, la pregunta, sin una lectura mínima de los autores abordados y sin ningún ejercicio del pensamiento, anularía cualquier pretensión de formar en la reflexión filosófica. Baste agregar que se requieren estrategias para despertar el interés en el estudiante, para que lea y escriba.

Vale mencionar experiencias que se están realizando en algunos colegios de enseñanza secundaria, con muy buenos resultados, como, por ejemplo, iniciar el estudio de la filosofía desde el primer año de bachillerato. Posibilidad que se abre a partir de la entrada en vigencia de la reciente “Ley General de Educación”, que da autonomía a las instituciones escolares en lo que a plan de estudios y contenidos se refiere, lo que podría verse como una forma de democratización de la enseñanza.

Quisiera referirme finalmente a algunos planteamientos que a mi parecer se ligan con la problemática ya esbozada y que pueden ser objeto para una discusión:

1. Se puede mantener una relación histórica con la filosofía. Pero la historia de la filosofía tiene que ser necesariamente filosófica, esto es, que genere un proceso de reflexión o una actitud racionalista, argumentativa, y de formulación de problemas.
2. A la institución docente le corresponde el reto de hacer de la filosofía un ejercicio formador en la medida en que es un ejercicio de la razón y no de memorización.
3. Es necesario remitirse a los grandes textos filosóficos, leerlos y comentarlos, disertar sobre ellos como mecanismo que asegure la vitalidad de la reflexión filosófica en la actualidad.
4. Prescindir de los manuales y en su lugar ofrecer textos temáticos, elaborados por el profesor e indispensables para nutrirse de la riqueza de la tradición filosófica. Por ejemplo, El Estado, la violencia, la justicia, la libertad. Dejando de lado el manual de cabecera, el objetivo de un curso de filosofía será el de despertar la capacidad de pensar por cuenta propia.
5. Un curso de filosofía debe ser aquello que orienta a filosofar de manera autodidacta con la condición de cuestionar y alterar y con la actitud de interrogarse, de interrogar y de seguir interrogando.
6. Dada la especificidad de la enseñanza filosófica, la institución universitaria debería involucrarse en las instituciones de enseñanza secundaria mediante programas de educación continuada que garanticen la actualización permanente de los docentes.

Obras citadas

- Adorno, Theodoro. “¿Para qué aún filosofía?”. *Intervenciones. Nueve modelos de crítica*. Monte Ávila, 1969.
- Caro, Miguel Antonio. *Escritos políticos*. Instituto Caro y Cuervo, 1990.
- Caro, Miguel Antonio. *Obras, Tomo 1, Filosofía, Religión, Pedagogía*. Instituto Caro y Cuervo, 1962.
- Châtelet, François. *Políticas de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Deleuze, G. & Guattari, F. *¿Qué es filosofía?* Anagrama, 1991.
- Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2003.
- Hadot, Pierre. *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Ministerio de Educación Nacional. *Ley General de Educación*, 115 de 1994.
- Papachini, Ángelo. “Un sistema de valores para nuestra situación y nuestro tiempo”. *Valores para una ética ciudadana*. Centro Editorial Univalle, 1993.
- Revel, Jean François. *Pourquoi des philosophes?* René Juillard, 1957.

La posibilidad de la filosofía⁷

Mel Thompson piensa que la filosofía busca comprender la vida en todas sus facetas. “Apunta a clarificar pensamientos, conceptos, términos del lenguaje: filosofar equivale a pensar de manera clara y precisa” (2). Lo que descarta de entrada que sea una ficción, un pasatiempo más o menos inútil, o yendo más lejos aún de las aproximaciones y desafíos que puedan mantener un objeto común de reflexión, tipo Deleuze con sus dos volúmenes sobre *La imagen-movimiento* y *La imagen-tiempo*.

Para abordar el tema propuesto es necesario en primer lugar precisar los distintos tipos de saber que circulan en la sociedad con sus correspondientes lenguajes: el saber ordinario, el científico y el filosófico.

La base del saber científico la constituye también el deseo de conocer, pero de forma más ordenada, metódica y sistemática, respondiendo siempre a un concepto, a un problema. Es del orden de la construcción y la producción de los conocimientos enmarcado por las teorías, los conceptos y los métodos. Explicación y predicción son el centro de

7 Publicado en *Cuestiones de filosofía*, N° 8, 2006. p. 11-21.

gravitación del saber científico, y su lenguaje especializado, unívoco, es prácticamente un neolenguaje con otra semántica que no es la del saber ordinario. El concepto científico de temperatura y lo que se entiende con las significaciones de temperatura ligadas a características sensibles inmediatas, por ejemplo, resulta ilustrativo de la ruptura entre lenguaje común y neo-lenguaje o lenguaje científico.

¿La filosofía en esta época de mutación tiene un papel para jugar?, se pregunta Federico Mayor en el prefacio de *Philosophie et démocratie dans le monde*. La respuesta no es otra que la contribución “para comprender nuestro presente y para construir las sociedades de mañana” (5). Tres parámetros enmarcan esta respuesta. En primer lugar, la “filosofía es una escuela de libertad”, que constantemente está impulsando al pensamiento con nuevas ideas y conceptos. Por su enseñanza, es un ejercicio que debe favorecer el pensar por sí mismo, la argumentación, la confrontación de opiniones diferentes, y el descubrimiento de lo universal (los valores, los fundamentos de nuestros conocimientos, el respeto de los otros, la responsabilidad). Finalmente, por el sometimiento de todo al examen crítico, es también expresión de su autonomía.

Como no se trata de una actividad memorística o repetitiva, y además nunca lo ha sido, sino básicamente reflexiva, se la ha considerado, en los planes de estudio de la enseñanza secundaria, como un instrumento para el desarrollo de las capacidades de análisis, de abstracción y de argumentación, en síntesis, como una asignatura crítica, lo cual ya justifica plenamente su utilidad y por consiguiente su existencia.

Es claro, por otra parte, a nivel de enseñanza, que el predominio de lo meramente informativo o enciclopédico se vuelva cómplice de la resistencia a pensar por parte de nuestro estudiante, paradójicamente, en una disciplina que es esencialmente obra del pensamiento. Que tenga la forma de una exposición oral o de un texto escrito exige siempre un serio esfuerzo de pensamiento para quien quiere formar un juicio, el sentido crítico, y así plantearse problemas, cuestionar, descubrir matices de sentido, etc.

El valor formativo y el valor vital de la filosofía que hemos tomado de la tradición, particularmente como un género de vida, conducen necesariamente a interrogarnos sobre su enseñanza hoy, sobre la manera

como se viene impartiendo tanto a nivel de contenidos como de metodología junto con los retos de competencias que se le plantean a los docentes especialmente formados para tal efecto. Llegar a ser garantes de la filosofía mediante la enseñanza supone una visión bien amplia del pensamiento humano desde distintos campos (ciencia, arte, literatura, política) y sin duda alguna un docente con un gran bagaje cultural. Una exposición de pintura, una representación teatral o un buen cine son herramientas que pueden contribuir a incentivar la reflexión filosófica sobre un problema, un concepto, una doctrina, o un movimiento filosófico. Lo mismo vale en relación con la novela, el cuento y la poesía. ¡Ah! ¡Cómo se instruirían los filósofos si consintieran en leer a los poetas!, exclama Bachelard en calidad de pedagogo, científico y filósofo. Sin llegar jamás a una confusión, señala el profesor Arturo Esguerra Villamizar: “Lo cierto es que *El Banquete* de Platón es arte y es también filosofía, y conjuga fácilmente imaginación con concepto, metáfora y filosofía”.

Sin embargo, un examen detallado de la enseñanza de la filosofía puede llegar a mostrar cómo esta sigue corriendo el riesgo de convertirse fácilmente en el más cercano adversario de la filosofía misma desde diferentes aspectos:

1. Los contenidos programáticos no han sido mínimamente sugeridos en concordancia con los objetivos propuestos de manera que puedan orientar la actividad del docente. Unos contenidos mínimos en un programa de filosofía que no se reduzcan a su simple transmisión lleva a plantearnos entonces la pregunta: ¿qué es lo enseñable de la filosofía? y, paralelamente, ¿cómo armonizar lo enseñable con la puesta en marcha de la propia capacidad de pensar?
2. Los manuales de filosofía parecen suplir la ausencia mencionada de contenidos. El uso indiscriminado de aquellos fomenta la “ilusión” de saber de los escolares, memorizando conceptos o autores y obras en lugar de aprender a ver problemas. Por esto, proponemos la utilización de textos temáticos de los autores, tomados directamente de sus obras, que circulen en el aula con una intencionalidad filosófica orientada a la discusión,

el debate, el rigor y la semántica del lenguaje filosófico, en lo posible elaborados por los propios docentes.

3. Una exploración de la metodología en la enseñanza de la filosofía deja ver una memorización excesiva y una actitud rígida y dogmática de quien se cree en posesión de un saber, lo que de ninguna manera prolonga o promueve la reflexión filosófica y más bien coloca al docente en contravía del principio “enseñar es la mejor manera de aprender”.
4. Para que se fomente la actitud reflexiva y crítica, es preciso hacer del curso de filosofía un espacio que conduzca al reflexionar mismo con la condición de cuestionar y alterar y con la actitud de interrogarse e interrogar. La reflexión es aquí a la vez el instrumento y el término. En la escuela, expresa Lyotard, “filosofar es ese ejercicio de paciencia que se llama dialéctica en Kant como en Aristóteles” (107).
5. Como en cualquier disciplina, no se puede enseñar solamente con base “en un pasado de educación” (Bachelard), es decir, con lo adquirido durante los estudios universitarios. Desde esta perspectiva hay señales claras de rutina y de conformismo por parte de los profesores, algunos convertidos en funcionarios repetidores, ausentes de la discusión filosófica en este momento y de las nuevas maneras de entender la filosofía. Valga mencionar, entre otras, la filosofía como una *ascesis*, es decir, como un ejercicio de sí en el pensamiento, como *ontología pragmática* de nuestro presente y como posibilidad de pensar de otra manera en cuanto trabajo crítico del pensamiento (Foucault), o la filosofía como “un género literario particular” donde el texto es un tejido de textos con una multiplicidad de significaciones y donde el juego produce efectos de sentido (Derrida).

Sin pretender que la filosofía sea el espacio exclusivo y único para el ejercicio de la reflexión y el pensamiento, sin embargo, es un espacio privilegiado para hacer más evidente la afirmación de que no es posible filosofar en el vacío y que, si bien estrictamente no se puede enseñar filosofía, sí se puede enseñar a filosofar, “es decir, a ejercer el talento

de la razón” entendida esta como “todo poder superior de conocer” como lo señala Kant.

Pero no se enseña a filosofar, agrega Kant, sino por el ejercicio y por el uso que cada uno hace de su propia razón. No deja de ser verdad entonces que repetir autores y teorías es lo propio de un poder de imitación, mientras que crear o ejercitar la razón sería lo propio del poder de producción o de invención del verdadero filósofo, quien “pensando por sí mismo, debe hacer un uso libre y personal de su razón y no imitar servilmente”. La filosofía es “conocimiento racional a través de conceptos”.

¿Qué es enseñar para la filosofía? y ¿qué es enseñar la filosofía? Son dos preguntas de Derrida que tocan directamente lo que se cree constitutivo de la íntima unidad entre lo filosófico y su lugar de transmisión, lo institucional (colegio, universidad). No puede ser más evidente la relación de ambivalencia que la filosofía occidental ha mantenido a lo largo de su historia con la pedagogía, pues, por una parte, el carácter distintivo de un verdadero saber, se nos dice ya desde Platón, es el ser enseñable, esto es, el poder ser transmitido de acuerdo con unos criterios que al ser explícitos y controlables exigen una demostración.

Pero, por otra parte, el asedio pedagógico por el que atraviesa la filosofía, en cuanto debe enseñarse, comporta el riesgo de creer que su enseñanza se reduce a una mera exposición repetitiva de teorías o doctrinas o, en el mejor de los casos, a una simple historia de la filosofía.

Si nos detenemos en el papel del curso de filosofía, actualmente impartido no únicamente en los dos últimos años del bachillerato, el énfasis en la historia de la filosofía la ha convertido en una acumulación de contenidos e información carente de reflexión y del objetivo central que es aprender a pensar. La filosofía es por esencia ejercicio del pensamiento, “un ejercicio de pensamiento en la brecha del tiempo”, afirma Alain Badiou (18), o como lo sugiere Umberto Eco en su columna “El oficio de pensar”, es preciso saber leer los filósofos del pasado, pensar con ellos y “redescubrir” las ideas que ellos han expresado. De esta manera, cuando se incorporan dichos discursos a los problemas del presente podemos esperar un enriquecimiento y ampliación de perspectivas que hacen posible asumir críticamente nuestro presente mismo.

Una tendencia muy generalizada en la enseñanza de la filosofía es la historización y su forma monológica como algo ya acabado que se transmite, tesis que se repiten y se recitan desde los primeros filósofos griegos hasta el marxismo o el existencialismo, o hasta nuestros días, en el mejor de los casos.

Surge entonces un interrogante: ¿la filosofía no puede ser enseñada más que de una manera histórica?, y ¿se puede reemplazar la reflexión por la información? Si la filosofía es concebida como una simple repetición histórica esto llevaría obviamente a preguntarnos, con Châtelet, por “el sentido o el valor que podemos otorgar hoy día a nuestro pasado filosófico”. Desde luego, la mera exposición de teorías o historia de doctrinas filosóficas no es en sí misma una práctica deseable y quizás lo sería en la medida en que lo sugiere el mismo Châtelet, esto es, en cuanto “la referencia al pasado nos permite pensar nuestra actualidad”.

Pero la memorización de conceptos y teorías no es el único aspecto del problema, están también lo que podría llamarse, retomando a Bachelard, los “obstáculos”: el medio ambiente que privilegia saberes con objetos más o menos precisos, la creencia del estudiante en la inutilidad de la filosofía para el mundo pragmático de la vida y, por supuesto, la actitud del maestro e incluso su formación, pues lo que él hace como docente está en estrecha relación con la idea de filosofía que tiene. Así, si cree que es un compendio de respuestas, un producto acabado de resultados o teorías, eso mismo enseña desde un ambiente cerrado y favorecido por la ausencia de problemas, por el dogmatismo y la afirmación de su poder sobre el alumno. Desde esta perspectiva, es obvio que no se despierta ningún interés en los alumnos por la filosofía y mucho menos se le ve su importancia en relación con la vida cotidiana, máxime cuando se la enseña despojada de toda referencia a su contexto histórico.

Paradójicamente no se pueden separar filosofía y enseñanza. Esto mismo nos lleva a asumir de nuevo la pregunta: ¿qué es lo enseñable de la filosofía?, ¿qué es lo que debe ser enseñado? ¿Se busca lograr unas destrezas (saber argumentar, enseñar a pensar) o simplemente hacer buenos ciudadanos? Como una primera aproximación, es preciso decir que no se pretende una acumulación y legitimación de contenidos,

consistente explícitamente en enseñar lo que ya se sabe que dijeron Platón, Kant o Hegel o, lo que es lo mismo, una simple transmisión de doctrinas, autores o corrientes de pensamiento. La enseñanza de la filosofía nos plantea hoy nuevas condiciones cuyo eje es la idea misma de que pensar es problematizar y que por lo tanto puede haber nuevos objetos para la reflexión filosófica: la mente, el poder, el medio ambiente, la sexualidad, la hospitalidad, el desempleo.

Es por tanto esta idea la que está presente cuando proponemos que en la enseñanza de la filosofía lo que cuenta es la puesta en marcha de la propia capacidad de pensar más que la transmisión mecánica de unos contenidos. La discusión, el debate, los resúmenes, el problema, la pregunta, sin una lectura mínima de los autores abordados y sin ningún ejercicio del pensamiento anularía cualquier pretensión de formar en la reflexión filosófica. Baste agregar, además, que se requieren estrategias para despertar el interés en el estudiante, para que lea y escriba. “El único camino que lleva a la filosofía es la filosofía misma”, expresa Arthur Danto (20), y por eso insiste en que uno aprende filosofía “leyendo filosóficamente”. Es decir, produciendo y recreando la actividad por la que se ha llegado a esta forma de saber. De ahí la importancia reconocida al papel de las preconcepciones con las que el alumno piensa y actúa.

Caracteriza a la filosofía como disciplina y como función la experiencia de la reflexión. Ya desde la antigüedad clásica fue concebida no solamente como una teoría, como un discurso, sino como un modo de vida, es decir, con un componente práctico. Se puede mostrar, en efecto, cómo los filósofos de la Antigüedad se representaban la filosofía, lo que para ellos era filosofar, cómo la practicaban y la vivían. Como lo señala Pierre Hadot, “no había vida filosófica si no estaba estrechamente ligada al discurso filosófico” (268). Pero esta concepción de la filosofía no se extinguió en la Antigüedad, sino que es prolongada en la representación que Kant se hace de la filosofía en sentido “cósmico”, es decir, en sentido cosmopolita o mundano como ciencia de los fines últimos de la razón humana, en oposición al sentido escolar o especulativo de la filosofía como habilidad.

Lo “cósmico”, comenta Hadot, “no se relaciona con el mundo físico, sino con el mundo humano, es decir, con el hombre que vive en

el mundo de los hombres”. Se comprende mejor entonces por qué la filosofía *in sensu* cósmico se llame también “ciencia de las máximas supremas del uso de nuestra razón” y sea reducida por Kant a las famosas preguntas: ¿qué puedo saber?, ¿qué debo saber?, ¿qué me es permitido esperar?, ¿qué es el hombre?

Sería menos estéril y tendría quizás más significado vital si esa referencia al pasado nos permitiera “pensar nuestra actualidad”, captando obviamente la diferencia mediante las localizaciones, la crítica y el uso de los conceptos. En este caso, el lugar que le corresponde a la filosofía no sería otro que geográfico o visión espacial o geofilosofía, como lo propusieron Deleuze y Guattari en la necesidad de establecer la interacción entre la vida y un saber universal o la incorporación de planteamientos filosóficos del pasado a los problemas del presente. Bien lo expresan al afirmar que “pensar no es un hilo tendido entre un sujeto y un objeto, ni una revolución de uno alrededor del otro. Pensar se hace más bien en la relación del territorio y la tierra” (81).

La encrucijada en la que nos sitúa la especificidad misma de la filosofía hoy y su enseñanza se hace bien evidente: o bien se comunica un saber ya constituido, unos conceptos, o bien se pretende formar en sus diferentes sentidos de “aprender un saber-hacer, desarrollar un hábito, una capacidad nueva de juzgar y de criticar, de transformar o cambiar la manera de vivir y de ver el mundo” como lo precisa Hadot.

Los elementos conceptuales que a continuación se enuncian bien pueden servir de caja de herramientas, en el sentido de Foucault.

- La filosofía es una disciplina analítica y, en cuanto tal, el análisis de textos implica un ejercicio de identificación de problemas, de matices de sentido, de argumentos y de soluciones. El sentido del problema, como lo proclama el fenomenólogo y matemático Jean Toussaint Desanti, exige someter a examen en una discusión toda enunciación (afirmativa, negativa o interrogativa) y determinar ya sea la forma o el contenido de su verdad.
- Al ser búsqueda de certeza, la filosofía implica asumir que es posible distinguir la verdad del error y utilizar la razón en el debate de las ideas y la pluralidad de formas de pensamiento.

- La filosofía posee un “valor formativo”, es decir, constituye un medio especial para desarrollar un sentido crítico ante los problemas con los que se enfrenta el ser humano en la determinación de formas de actuar. Su presencia en el bachillerato se justifica en la medida en que incentive la actitud reflexiva y crítica. La filosofía en el mundo “está encargada de relacionar los conocimientos, todos los conocimientos, con finalidades esenciales de la razón humana”, señala Lyotard apoyándose en el planteamiento kantiano.
- La filosofía es una pregunta abierta y permanente, pero esto no significa que sea una “actitud” carente de contenidos. Como no se filosofa en el vacío, solo es posible una reflexión sobre los problemas, y para hacerlo hay que situarse en (o con respecto a) una tradición. Por esto mismo, en lo posible, hay que llevar al estudiante a la lectura de los autores mismos comenzando quizás con textos breves. Pero para que la lectura sea filosófica, debe ser autodidáctica, esto es, que sea realizada como “un ejercicio de turbación en relación con el texto, un ejercicio de paciencia”. Así, por ejemplo, en lugar de definirle al estudiante la mayéutica u otros conceptos, se le puede llevar directamente al pasaje mismo del diálogo *Teeteto* (150c-151b). Lectura que además le hará ver la importancia de la pregunta y la polémica, y el rigor que deben poseer la pregunta y la respuesta para que sean filosóficas. También le mostrará que el filósofo estrictamente no enseña, sino que conduce a producir respuestas y por eso mismo la filosofía no da respuestas, sino que lleva a la respuesta y constantemente está planteando problemas.
- No se puede separar la enseñanza de la filosofía del estudio y el ejercicio de la propia lengua. En esta perspectiva la experiencia de la reflexión tiene que pasar necesariamente por la escritura, por la producción escrita del estudiante —clara y coherente— sobre los textos propuestos como lecturas según un hilo conductor. Esta actividad nos proporciona información sobre las competencias que va adquiriendo el estudiante en el reconocimiento de problemas, identificación de tesis y supuestos y apropiación de una semántica del lenguaje filosófico.

Dicha semántica lleva a examinar aspectos de sentido y a poder precisar lo que hay que entender con tal o cual categoría filosófica o concepto, ya que, como lo señala Jean Ladrière, “el discurso filosófico se sirve de conceptos que no son los del lenguaje ordinario y evoca entidades que los recursos de aquél no le permiten designar”. Por ejemplo, la noción de “principio” en Aristóteles y sus diferentes contextos, la noción de “inducción” (en filosofía y la inducción científica), la noción de “causa”, el concepto de infinito, empirismo, libertad, etc. Por tanto, el contacto directo con los autores permite detectar los matices en la significación que ellos dan a los distintos términos y expresiones, muchas veces incomprensibles con el solo uso de diccionarios, historias de la filosofía o manuales.

Finalmente, consideramos que una enseñanza de la filosofía acorde con los planteamientos aquí expuestos implicaría trabajar en los siguientes frentes:

- La construcción y puesta a prueba de posibles alternativas de cursos de filosofía en los que se precisen ante todo unos contenidos básicos dentro de una organización y secuencia.
- La selección de posibles temáticas que puedan asumirse como enseñanza de la filosofía con apoyo directo en los textos y autores más apropiados para ello. Por ejemplo, el Estado, el poder, la justicia, la persona, la libertad, el juicio, la idea, el lenguaje, la imaginación, la ciencia y la técnica.
- La elaboración y presentación de textos de apoyo adecuados al nivel del escolar, pues los textos filosóficos son el material básico para el estudio de la filosofía, además de los textos literarios (como novelas, obras dramáticas, poesía) que pueden ayudar a motivar y pueden ser una vía de entrada a la filosofía misma.
- La realización de talleres y seminarios que orienten en la actualización, elaboración de proyectos de aula y desarrollo de contenidos y estrategias. Así mismo, lectura e interpretación por parte de los docentes de escritos filosóficos que hoy día se consideran imprescindibles para la comprensión de ciertos temas y problemas.

- La conformación con maestros de secundaria de grupos de análisis orientados a la búsqueda de soluciones a los problemas que plantea la enseñanza de la filosofía en torno a las preguntas que se formulan a continuación:
 - ¿Qué es una pregunta filosófica? ¿Cómo se puede aprender a filosofar preguntando?
 - ¿Qué experiencias se pueden repetir en el aula?
 - ¿Cómo lo cotidiano puede ser llevado a la reflexión en el aula?
 - ¿Qué es filosofía en el aula?
 - ¿Cómo despertar el interés por la filosofía y la lectura filosófica?
 - ¿Cuál es el papel de la filosofía en el desarrollo del individuo y de la sociedad?
 - ¿Qué influencia puede tener la enseñanza de la filosofía en la formación del ciudadano? ¿Qué trabajo interdisciplinario es posible a partir de la filosofía misma, en relación con las ciencias sociales, con las matemáticas y la física, con la literatura y el lenguaje?

Obras citadas y consultadas

- Adorno, T. W. *Actualidad de la filosofía*. Paidós, 1980.
- Alquié, Ferdinand. et al. *Doce lecciones de filosofía*. Granica, 1988.
- Badiou, Alain. *Manifiesto por la filosofía*. Nueva visión, 1990.
- Bouveresse, Jacques. *El filósofo entre los autófalos*. Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Calvo, J. M. *Educación y filosofía en el aula*. Paidós, 1994.
- Colom, Antoni y Joan-Carles Melich. *Después de la modernidad*. Paidós, 1991.
- Cruz Vélez, Danilo. *Aproximaciones a la filosofía*. Colcultura, 1977.
- Châtelet, François. *La philosophie des professeurs*. Grasset, 1970.
- Danto, Arthur. *Qué es filosofía*. Alianza Editorial, 1984.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari. *¿Qué es filosofía?* Anagrama, 1991.
- Derrida, Jacques. *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Paidós, 1995.
- Derrida, Jacques. *La filosofía como institución*. Granica, 1990.
- Derrida, Jacques et al. *La grève des philosophes. École et Philosophie*. Osiris, 1986.
- Desanti, Jean Toussaint. *La philosophie silencieuse ou critique des philosophies de la science*. Éditions du Seuil, 1975.

- Domanski, Julius. *La Philosophie, théorie ou manière de vivre*. E. U. Fribourg, 1996.
- Droit, Roger-Pol. *Philosophie et démocratie dans le Monde*. Editions Unesco, 1995.
- Echeverría, José. *Aprender a filosofar preguntando*. Anthropos, 1997.
- Eco, Humberto. "El oficio de pensar". *El País*, 5 de noviembre de 1987.
- Estrella, Jorge. *La filosofía y sus formas anómalas*. Hachette, 1991.
- Ferrari, Joseph. *Les philosophes salariés*. Payot, 1983
- Foucault, M. *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Foucault, M. *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. Siglo Veintiuno, 2008.
- Foucault, M. *Tecnologías del yo*. Paidós, 1991.
- Foucault, M. *De lenguaje y literatura*. Paidós, 1996.
- Foucault, M. "Un curso inédito". *Revista de Sociología*, No. 8-9, junio, U. Autónoma Latinoamericana, Medellín.
- Gual García, C. *La secta del perro*. Alianza editorial, 1990.
- García Morente, M. *Lecciones preliminares de filosofía*. Losada, 1960.
- Gaarder, Jostein. *El mundo de Sofía*. Siruela/Norma, 1994.
- Giannini, Humberto. *La reflexión cotidiana*, Ed. Universitaria, 1987.
- Grisoni, Dominique. *Políticas de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Hadot, Pierre. *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Gallimard, 1995.
- Izuzquiza, Ignacio. *Guía para el estudio de la filosofía*. Anthropos, 1994.
- Kant, Emmanuel. "Arquitectónica de la Razón Pura". *Crítica de la razón pura*. Cohhue, 2007, pp. 135-157.
- Kant, Emmanuel. *Logique*. Vrin, 1970.
- Lercher, Alain. *Les mots de la philosophie*. Éditions Belin, 1985.
- Le Gall, André. *Textes nouveaux pour une philosophie nouvelle*. Bordas, 1990.
- Lipman, Mathew. et al. *La filosofía en el aula*. La torre, 1992.
- Liotard, Jean François. *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa, 1987.
- Liotard, Jean François. *¿Por qué filosofar?* Paidós, 1989.
- Martínez Terán, Teresa. *Filosofía y política en Foucault*. México, 2007.
- Mateos, Zulma. *La filosofía en la obra de Jorge Luis Borges*. Biblos, 1998.
- Mondolfo, Rodolfo. "Didáctica de la filosofía". *Problemas de la cultura y de la educación*. Hachette, 1957.
- Nietzsche, Friedrich. *El libro del filósofo*. Taurus, 1974.
- Ortiz Rivas, H. *La especulación filosófica en Grecia antigua desde Homero hasta Platón*. Temis, 1990.
- Papacchini, Angelo et al. *Valores para una ética ciudadana*. Universidad del Valle, 1993.

- Peretti, Cristina. *Derrida. Texto y deconstrucción*. Anthropos. 1989.
- Philonenko, Alexis. *Qu'est-ce que la philosophie ?* Vrin, 1991.
- Rabossi, Eduardo A. "Enseñar a filosofar y aprender a filosofar". *Cuadernos de filosofía y letras*. Universidad de los Andes, vol II, No 3-4, julio-diciembre 1984.
- Revel, Jean François. *Para qué filósofos*. Monte Ávila, 1970.
- Siciliani Barraza, J. M. "Los componentes básicos de la relación de aprendizaje en Filosofía". *Revista Franciscanum*, n.º 140, mayo-agosto 2005, pp. 11-23.
- Sierra Mejía, Rubén. *Ensayos filosóficos*. Colcultura, 1978.
- Sierra Mejía, Rubén. *La filosofía en Colombia*. Procultura, 1985.
- Thompson, Mel. *S'initier à la philosophie. Les grands sujets et penseurs d'hier et aujourd'hui*. Larousse, 2014.
- Vermeren, Patrice et al. *Les crimes de la philosophie*, 1990.
- Vialatoux, Joseph. *L'intention philosophique*. Presses Universitaires de France, 1973.
- Voelke, André. *La philosophie comme thérapie de l'âme*, E. U. de Fribourg, 1996.

La filosofía como arte de vivir⁸

El quehacer filosófico, en la sociedad contemporánea, ha sido enmarcado y delimitado, por diferentes interrogantes, qué es filosofía, para qué sirve la filosofía, qué es un filósofo; en la actualidad se han planteado respuestas desde diferentes puntos de vista y una de ellas es la corriente orientada por Pierre Hadot que nos remite a la antigüedad griega y romana para establecer su concepción de la filosofía como un modo de vida.

Más allá de la imagen fácil, polémica o estereotipada que se tiene del filósofo, Pierre Hadot sin embargo se pregunta, en la obra *¿Qué es la filosofía antigua?*, cómo definir al filósofo hoy: ¿profesor? ¿escritor que desarrolla un discurso?, o más bien ¿un hombre que lleva una vida filosófica? La manera como los filósofos de la antigüedad griega y romana se representaban la filosofía nos orienta sobre lo que era para ellos el filosofar, practicar la filosofía y vivir de acuerdo con un

8 Publicado en *Sin Fundamento: Revista colombiana de filosofía*, n.º 1, febrero de 2003, pp. 17-24.

cierto modo de vida previamente escogido. Por otra parte, esa elección inicial de un modo de vida convertido en “una práctica, una ascesis y una transformación de sí” (16) era inseparable del discurso filosófico o pensamiento discursivo.

Por tanto, un discurso filosófico como el de los estoicos que, como visión del mundo comportaba física, lógica y ética, no podía permanecer puramente en el campo teórico, sino que debía ser puesto en la práctica para poder caracterizarlo como filosófico. Ahora bien, una actividad central de la filosofía como un modo de vida era la práctica de ejercicios o “prácticas voluntarias y personales destinadas a operar una transformación del yo” (276), transformación interior como consecuencia de un ejercicio formador.

El cínico, expresa Hadot, escoge su género de vida como errante, mendigo, desprendido del dinero y del lujo, impúdico, “porque considera que el estado de naturaleza, tal como se puede reconocer en el comportamiento del animal o del niño, es superior a las convenciones de la civilización (nomos)” (123).

Desde Sócrates, Platón, las escuelas helenísticas y quizás inclusive desde algunos presocráticos (por ejemplo, Pitágoras y los pitagóricos), la filosofía procede de la elección de un género de vida, de una visión del mundo y de una decisión voluntaria de vivir acorde con dicha concepción. La imagen de Sócrates empeñado con su discurso y su modo de vida en aproximarse y aproximar a otros a ese ideal de sabiduría (la virtud es un saber que pone en juego la vida) marcará de manera decisiva la actividad filosófica de la Academia de Platón y el modelo de enseñanza dialoga entre maestro y discípulo como realización de la filosofía misma.

El papel de Sócrates como interrogador con preguntas que ayudan al interlocutor a dar a luz la verdad y descubrir sus posibilidades internas hace imposible cualquier pretensión de transmitir o de formular un saber. Para Sócrates partero, filosofar no es, como pretendían los sofistas, adquirir un saber o un saber hacer, es más bien el cuestionarse uno mismo constantemente. En esta perspectiva, lo que cuenta no es saber esto o aquello mediante una serie de teorías, sino la formación del individuo para poder afrontar la existencia, es decir, la transformación del discípulo mediante la meditación o diálogo consigo mismo.

El saber de Sócrates, señala Hadot, es un saber sobre lo que hay que preferir, un saber-vivir, un saber sobre los valores y el bien moral, y no una serie de proposiciones y de conceptos.

Para Platón, la filosofía consiste no solo en un modo de discurso, sino en un determinado género de vida que exige un esfuerzo considerable, un sistema cotidiano de vida basado en la moderación que facilita el aprendizaje y la capacidad de reflexión. Esta forma de vida permite distinguir a los verdaderos filósofos de los no verdaderos, que poseen solo “una tintura de opiniones” y consiste en privilegiar la virtud y no el placer, seguir un régimen alimenticio, mantener la tranquilidad ante las desgracias, ejercitar el intelecto o vida del espíritu, renunciar a los placeres de los sentidos.

En síntesis, según la tesis de Hadot, es claro que la filosofía ha sido concebida por los antiguos como un modo de vida y representa sin duda alguna un retorno a los orígenes a partir de los conceptos centrales de ejercicio espiritual y modo de vida; en esta perspectiva responde claramente la pregunta ¿qué es la filosofía antigua? Pero de hecho la respuesta sobrepasa la filosofía antigua e involucra la naturaleza misma de la filosofía cuando relaciona dicha concepción con Descartes y Kant: la meditación como ejercicio del alma o trabajo de sí sobre sí mismo en Descartes, y en Kant la filosofía como ejercicio de la razón (“no se aprende a filosofar sino por el ejercicio y el uso que uno mismo hace de la propia razón”), el amor a la sabiduría, y la distinción entre el concepto escolar o escolástico (sistema de conocimiento) del filodexo y el concepto de filosofía en sentido cósmico o mundano, (“aquella que interesa a cada hombre”). De lo cual deduce que lo que interesa a todos, a cada uno, es la sabiduría y que es muy importante la idea de interés, interés de la razón “porque está ligada a la idea de un primado de la razón práctica con relación a la razón teórica”.

La permanencia de la concepción de la filosofía como modo de vida la amplía Hadot con referencias a la enseñanza y la adhesión intelectual que un alumno pueda tener con determinada corriente o autor, pero sin que ello comprometa verdaderamente su manera de vivir, “salvo quizás en el caso del marxismo” afirma.

Es obvio que las condiciones de enseñanza de la filosofía hoy son bien diferentes de las de la Antigüedad. En primer lugar, es una

enseñanza oficial patrocinada por el Estado en los niveles de educación secundaria y universitaria. En segundo lugar, el oficio de profesor de filosofía sigue siendo el de comentarista o intérprete y, en el peor de los casos, repetidor de un manual escolar. Finalmente, no se puede desconocer que la filosofía ha quedado reducida a un contenido conceptual que se aprende o memoriza, a un conjunto de teorías, y el profesor de filosofía, reducido a un funcionario que supuestamente es el teórico, el que posee un saber y por consiguiente es capaz de transmitirlo. Yo me pregunto si en las condiciones actuales en las que transcurre la actividad filosófica Foucault con su retorno a los griegos ¿no intenta acaso reactualizar bajo nuevas formas el vínculo entre filosofía como elaboración de pensamiento y forma de vida? Es sin duda esta convergencia la que está en la base misma de las artes de la existencia o técnicas del yo propuestas en sus últimas obras.

La preocupación de Foucault por la ética abarca varios momentos de su reflexión y producción, si bien Paul Veyne nos habla del último Foucault y su moral apoyándose básicamente en las últimas dos obras *El uso de los placeres* y *La inquietud de sí*.

Detengámonos, en primer lugar, en las reflexiones alrededor de la pregunta kantiana *Qué es la Ilustración*, pregunta que puede ser válida en cualquier momento de la historia por cuanto la descripción arqueológica y genealógica no es ningún horizonte de idealidad ni una especie de a priori histórico agotable rápidamente en un momento dado; más bien, le asegura a la filosofía la necesidad de pensar nuestro presente, esto es, de asumir desde una tarea filosófica la especificidad de nuestra conciencia histórica. Qué es la ilustración quiere decir, señala Foucault, preguntarnos ¿qué somos nosotros?, ¿qué está pasando en este momento en que vivimos?, ¿cuáles son nuestros posibles modos de existencia? La opción por una ontología del presente, ontología de nosotros mismos como toma de posición, en lugar de una analítica de la verdad, es una decisión que inmediatamente plantea una exigencia, a saber, el esfuerzo de pensamiento crítico y la responsabilidad de hacer uso público de la razón sin dependencia de tutores (libertad).

¿Cómo nos constituimos en sujetos morales de nuestras propias acciones? Es la pregunta central sobre la que vuelve nuevamente Paul Rabinow para culminar en la entrevista con Foucault sobre las

relaciones polémicas entre política y ética como problema de elección personal o de estética de la existencia.

Es desde ese marco del ejercicio filosófico como se precisa en *El uso de los placeres* esa práctica mediante la cual “se encara el problema de saber en qué medida el trabajo de pensar su propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio y permitirle pensar de otro modo” (Foucault 15). Se puede notar enseguida, con su concepto de ética, que esta forma de problematización no es otra cosa que el *ethos* filosófico orientado hacia nuestra construcción de sujetos autónomos.

¿Qué es la ética, nos dice en la entrevista del veinte de enero de 1984, “sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad?” (Foucault 99). Y si se quiere comprender un poco más el interés que le prestó a la pregunta por la ilustración, vemos que esta formulación de la ética como práctica reflexiva de la libertad se sitúa netamente en la posibilidad de liberarnos de nuestra condición de menores de edad y de acceder a una mayoría de edad en la que asumimos la responsabilidad de modelar nuestras propias vidas. Tal modelización corre a la par con el imperativo de

promover nuevas formas de subjetivación a través del rechazo de ese tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante muchos siglos. Porque el problema a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea hoy no es el de tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones sino de liberarnos del Estado y del tipo de individualización conectada con él. (“El sujeto y el poder” 244)

Al interrogarse sobre la manera como se constituyó el “biopoder”, la “biopolítica”, es decir, el hecho de que la vida y sus mecanismos hayan entrado a formar parte del dominio de los cálculos explícitos del saber-poder, no resulta difícil ver de qué manera se ha operado esa transformación de consecuencias tan considerables para Occidente. En relación con aquel ser viviente al que Aristóteles le otorgaba las capacidades de existencia política, “el hombre moderno, afirma, es un animal en la política, pero su vida de ser viviente está en cuestión” (*La voluntad de saber* 188). En la misma perspectiva se sitúan sus análisis de las formas de sujeción, de moldeamiento de los individuos y de

la sociedad disciplinar y al interior de ellos la misma pregunta: ¿cómo podemos existir como seres racionales? Lo cierto es que una existencia razonable no puede transcurrir únicamente con la utilización de la crítica teórica y el análisis de los límites y condiciones de nuestra razón. Para la genealogía, la crítica debe ser práctica. A partir de ahí se puede comprender el haz de relaciones que se establecen cuando afirma:

el asunto es, someramente, transformar la crítica dirigida en forma de limitación necesaria en una crítica práctica que tome la forma de una posible transgresión [...] No deducirá de la forma que somos lo que sea imposible para nosotros hacer o saber; pero separará, de la contingencia que nos ha hecho lo que somos, la posibilidad de no ser, hacer o pensar por más tiempo lo que somos, hacemos o pensamos. (*The Foucault Reader* 46).

Un componente básico de esa ontología de nosotros mismos que, en últimas, no es ni una doctrina ni un cuerpo de conocimientos es, sin duda, lo que él denomina “el trabajo sobre sí”. “Prácticas de sí”, “cuidado de sí”, por las que el individuo se constituye a sí mismo. Y se trata de una actitud, de un éthos, de una vida filosófica “en la que la crítica de lo que somos es al mismo tiempo análisis histórico de los límites que nos son impuestos y experimentación de la posibilidad de transgredirlos.

Esta actitud específica o éthos es entendida a la manera de los griegos, esto es, al mismo tiempo como manera de ser y manera de conducirse, manera de ser del sujeto y manera de actuar visible ante los otros. En este contexto es bien significativa la referencia al dandy de Baudelaire, que “hace de su existencia misma una obra de arte” con su cuerpo, su conducta, sentimientos y pasiones. En estas condiciones se comprende toda la importancia que puede tomar para la ética la producción de uno mismo. Es así como va a proponer su ética en términos de “relación consigo mismo” [*rapport à soi*], “cuidado de sí” [*souci de soi*], pues “¿Acaso, se pregunta, la vida de todo individuo no podría ser una obra de arte? ¿Por qué un cuadro o una casa son objetos de arte, pero no nuestra vida?” (*Dits et Écrits IV* 617).

Foucault vuelve a los griegos y distingue entre morales de pretensión universalista constituidas por códigos de normas, con énfasis de la autoridad, el código, el castigo; y morales de orientación ética en las

que los individuos se constituyen ellos mismos como sujetos de conducta moral, problematizan sus comportamientos y buscan inventarse un modo deseado de existencia. Para este esfuerzo teórico, se valió de categorías como *askesis*, ejercicio, arte de vivir, técnicas de existencia y, sobre todo, “cuidado de sí” (*epimelía heautou*) y trabaja a partir del diálogo *Alcibíades* y el estoicismo romano. Entendemos quizás mejor ahora su definición de ética y por qué emprendió esa tarea filosófica de hacer del hombre un sujeto libre, ético y estético, como una alternativa a la pregunta de si todavía hay manera de constituirnos a nosotros mismos por encima del saber y del poder.

De manera general, es preciso señalar que los trabajos de Hadot, principalmente *Ejercicios espirituales* y *filosofía antigua*, subrayan más el aspecto práctico que teórico de la filosofía, más el formativo que el informativo y que la finalidad de la enseñanza no es la transmisión a secas de un conjunto de doctrinas. Desde estos propósitos podemos preguntarnos, entonces, qué es lo que deber ser enseñado, si verdaderamente puede enseñarse, en filosofía; ¿cómo pueden interactuar hoy filosofía y vida desde la filosofía universitaria?; qué deber ser lo fundamental en filosofía: ¿la ética?, ¿unas destrezas? (argumentar, plantearse problemas, ejercitar el pensamiento). Si “la filosofía no es más que un ejercicio preparatorio a la sabiduría”, ¿cuándo se desarrolla una actitud filosófica?

En esta misma dirección de Hadot se sitúan los estudios de A. J. Voelke sobre la filosofía como terapia del alma y Juliusz Dománski, *La philosophie, théorie ou manière de vivre*, con prefacio de Hadot, en el que insiste sobre “la tendencia a considerar la moral como el fin y la parte más preciosa de la filosofía”.

Cómo vivir es la pregunta filosófica que recorre todo el texto *La sagesse des modernes*, de André Comte-Sponville y Luc Ferry, desde las preocupaciones por los fundamentos naturales de la ética, la búsqueda de sentido, la esperanza, la salvación, la sociedad mediática, las formas de intersubjetividad (verdad, bien, lo bello, el amor). La vida buena es, según ellos, el asunto filosófico más importante, “es, como decían los griegos, la felicidad lúcida y la sabiduría en acto” (8). Nietzsche y Kant son dos grandes respuestas a la pregunta por el sentido de la vida. La vida buena o lograda es retomada por Luc Ferry. ¿Qué es una vida realizada?

Obras citadas

- Comte-Sponville, André y Ferry, Luc. *La sabiduría de los modernos: diez preguntas para nuestro tiempo*. Península, 1999.
- Comte-Sponville, André y Ferry, Luc. *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Paidós, 2005.
- Domanski, Julius. *La Philosophie, théorie ou manière de vivre*. E. U. Fribourg, 1996.
- Ferry, Luc y Vincent, Jean Didier. *Qu'est-ce l'homme ?* Odile Jacob, 2000.
- Ferry, Luc y Vincent, Jean Didier. *¿Qué es una vida realizada?* Planeta, 2003.
- Ferry, Luc y Vincent, Jean Didier. *Aprender a vivir*. Taurus, 2006.
- Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad II: El uso de los placeres*. Siglo Veintiuno, 2012.
- Foucault, Michel. *The Foucault Reader*. Editado por Paul Rabinow. Pantheon Books, 1984.
- Foucault, Michel. "El sujeto y el poder Rabinow". Rabinow, Paul y Hubert Dreyfus. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Nueva Visión, 2001, pp. 241-260.
- Foucault, Michel. *Dits et Écrits IV*. Gallimard, 1994.
- Foucault, Michel. "La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad". *Concordia*, n.º 6, enero de 1984, pp. 96-116.
- Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad II: La voluntad de saber*. Siglo XXI, 1998.
- Hadot, Pierre. *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Hadot, Pierre. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela, 2006.
- Hardt, Michael. *Deleuze. Un aprendizaje filosófico*. Paidós, 2004.
- Liotard, Jean-François. *¿Por qué filosofar?* Paidós Ibérica, 1989.
- Sierra, Rubén. *Ensayos filosóficos*. Instituto colombiano de cultura, 1978.
- Schmid, Wilhelm. *En busca de un nuevo arte de vivir*. Pre-textos, 2002.
- Touraine, A. F. C. E. *Crítica de la modernidad*. México, 1994.

Del derecho a la filosofía: conexión y tensión con la tradición⁹

Hacia 1970 ocurre en Francia un interesante debate sobre la filosofía universitaria y más concretamente sobre la enseñanza de la filosofía (partiendo del supuesto de que se puede enseñar). Recordamos a propósito que la participación de Paul Ricoeur en la universidad de Nanterre sobre la enseñanza de la filosofía tiene que ver con la composición del currículo, el control de conocimientos y el aspecto pedagógico.

Este debate tuvo ecos reconocidos en el contexto de nuestra Universidad Nacional de Colombia en relación con contenidos curriculares, intensidades horarias, la presencia de las lenguas clásicas y modernas, y, por supuesto, la exigencia explícita de más filosofía y menos historia. Al publicar la obra *La philosophie des professeurs*, François Châtelet,

9 Ponencia presentada en el simposio “Deconstrucciones de la política” en el *IV Congreso Iberoamericano de Filosofía “Filosofía en diálogo”*, organizado por el Departamento de Filosofía, Universidad de Chile y el Instituto de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile. Celebrado en Santiago de Chile entre el 5 y el 9 de noviembre de 2012.

desde su concepción de la enseñanza filosófica, define la función propia del profesor e invita por tanto a un objetivo pedagógico bien preciso, esto es, el de “desarrollar las facultades de reflexión de los jóvenes, a ponerlos en estado y sobre todo en disposición de juzgar por ellos mismos sin indiferencia como sin dogmatismo” (25).

Por otra parte, Pierre Thuillier, en *Socrate fonctionnaire*, evocaba el impasse en el que se encontraba la filosofía trasladándose al momento en que se convierte en asunto de Estado, esto es, a la historia de la aparición de la universidad moderna concebida por Napoleón como “un medio para dirigir las opiniones políticas y morales”. Enseñanza oficial de la filosofía, tutela política y económica del Estado sintetizan bien lo que quiere dar a entender con la imagen del filósofo-funcionario o desplazamiento de la actividad libre y desinteresada a una función global en la que docentes son destinados al examen y exposición de autores y teorías. “No hay cábala de devotos, cada uno piensa y enseña a su manera” (45), enfatiza, y lo primero que está en cuestión es esa forma de enseñanza que ha caído en los defectos del irrealismo y del verbalismo, la *logología* o discurso sobre el discurso en lugar de encadenar los sistemas a partir de conceptos y problemas.

De ahí la sátira a través del *Bouvard y Pécuchet*, de Flaubert. ¡Seamos filósofos! Es la invitación de Pécuchet a Bouvard después de haber incursionado por diversos dominios como la química, la fisiología, la arqueología, la literatura. Su ambición filosófica recorre las pruebas de la existencia de Dios en Descartes, los axiomas, definiciones y escolios de la Ética de Spinoza, el origen de las ideas en Locke, la finalidad de la naturaleza, etc., pero todo esto no conduce más que a “aumentar su autoestima” y a proclamar que se puede vivir sin necesidad de la metafísica. La autoestima de Pécuchet la experimenta Thuillier mismo con sus estudiantes que siguen filosofía y la consideran como “el arte de la palabra prodigiosa, dominadora... se habla de todo sin saber nada preciso... y uno se siente superior” (48).

¿Mayo del 68 modificó algo? El reemplazo del curso magistral por los seminarios pretendía sustituir una enseñanza pasiva, masificada, por un trabajo más riguroso y participado en el tratamiento de los temas. Frédéric Deloffre, sin embargo, comenta cómo a pesar del gran

número de estudiantes podía dictar las clases con recursos de radio-difusión y aún con la publicación del curso. ¿Es preciso, entonces, replantear el problema desde la relación profesor-alumno? y ¿saber llegar al estudiante?

Con la aparición de la filosofía en pantalla de los “nuevos filósofos” la atención se centraba no tanto en la enseñanza de la filosofía como en la afirmación explícita de una crisis de la filosofía misma. El término “nuevos filósofos”, utilizado por Bernard-Henri Lévy en junio del 76, designaba a Jean Marie Benoist, Jean Paul Dollé, Michel Guérin, Christian Jambet, Guy Lardreau, Philippe Nemo, André Glucksmann, también los eslóganes que los acompañaban y la ideología subyacente: “todo no es más que discurso”, el antimarxismo (el marxismo como una barbarie) y el ataque al totalitarismo.

Que la filosofía es asunto de conocimiento ya Aristóteles nos lo indica. Es “pensamiento del pensamiento” y el conocimiento no se puede concebir sin los respectivos recursos. La filosofía es un arte de vivir esencialmente ligado a la ética y a la política. También en la época helenística las escuelas estoica, cínica, epicúrea, acentúan este carácter práctico que hoy tanto se le reclama a la enseñanza filosófica. Ahora bien, es en esta doble dimensión en la que ha transcurrido la filosofía como conocimiento y como arte de vivir. André Maurois tiene perfectamente razón al aproximar en un solo movimiento un arte de vivir que comienza justamente por el arte de pensar.

En ambas dimensiones se plantea el nexo de la actividad filosófica con la docencia, la escritura y la experiencia de la reflexión. Llama la atención que en la actualidad esa doble tendencia se manifieste en la gran división conocida entre filosofía analítica de los países anglosajones y la filosofía “continental”, llamada así por Inglaterra. La primera puntualiza en los años treinta la transformación de la filosofía en una ciencia; la segunda, en sus diferentes expresiones, apunta esencialmente al arte de vivir (Sartre, el existencialismo, el marxismo, Nietzsche).

Abordar a Derrida implica al mismo tiempo instalarnos en lo que llamó “el derecho a la filosofía” o el derecho de todos a la filosofía como un conjunto de cuestiones que conciernen a las estructuras institucionales, escuela, colegio, instituto, universidad, instituciones

de investigación, y también a las políticas, piénsese en la creación e inauguración de un nuevo programa en filosofía, en la liberación del dogmatismo y de la autoridad; en el cuerpo docente-repetidor y el vínculo con la enseñanza. En la institución ¿quién decide?, ¿quién legitima?, ¿quién impone sus evaluaciones?, ¿qué es lo enseñable de la filosofía?

Podemos preguntarnos ahora por el significado de “derecho a la filosofía”, y por supuesto por el libro que lleva este mismo título publicado en 1990 en el que se reúnen los escritos que Derrida había consagrado a la enseñanza de la filosofía desde 1974.

Del derecho a la filosofía es un informe remitido a Lionel Jospin en junio de 1989 por los miembros de la Comisión sobre la enseñanza de la filosofía, Jacques Derrida y Jacques Bouveresse. Derecho a, leemos en toda su semántica, es sinónimo de acceso garantizado por la ley, de dirigirse directamente, es el dejar pasar, la introducción autorizada, el Shibolet. Anuncia un programa, una problemática y un contrato que como herramientas para la reflexión crítica pueden orientar nuestro quehacer y quizás el logro de mejores realizaciones. *Tener el derecho de, el derecho a*, precisa el autor, es también examinar las condiciones, situarse en los límites del adentro y del afuera del discurso filosófico. Es entrar al fondo de la cuestión en sus diversas manifestaciones como derecho de acceso por la disciplina: el tiempo de horas que se le consagren, los lugares de enseñanza, de investigación, de lectura, de discusión; la enseñanza de la filosofía en una edad temprana, en la secundaria, en la universidad, los *syllabus* de temas y de posibles lecturas.

Retengamos por el momento dos preguntas derrideanas, centrales, centrales a lo largo de las relaciones de la filosofía con la enseñanza y sus correspondientes derivas. ¿Qué es enseñar filosofía? y ¿qué es enseñar para la filosofía? Las mediaciones son, entre otras, formación filosófica, formación pedagógica, actualización de los docentes, lectura, escritura, enseñanza de la filosofía, instituciones filosóficas, la lengua.

Si consideramos la historia de la filosofía como un gran discurso, una poderosa cadena discursiva, ¿no se sumerge en una reserva

de lengua, reserva sistemática de una lexicología, de una gramática, de un conjunto de signos y de valores? Desde este momento, ¿no está limitada por los recursos y la organización de esta reserva? (Derrida, *Márgenes de la filosofía* 215)

Benveniste intenta demostrar que no hay extensividad simple y llana entre lengua y pensamiento y por esto para Derrida, el filósofo continúa amurallado, prisionero de una lengua y a la vez la filosofía permanece inmersa en el discurso que la delimita apropiándose de los términos y del léxico de una lengua, pero con la diferencia de que el lenguaje filosófico no es el del lenguaje común, ya que son otros contenidos de pensamiento los que quiere expresar. Recordemos brevemente el ejemplo de Aristóteles cuando utiliza la palabra “ousía” para darle un significado ontológico y lingüístico propio de su sistema, pero que no corresponde en realidad al del lenguaje común.

En la traducción e introducción al *Origen de la geometría*, Derrida critica el carácter unívoco de la lengua filosófica y a la vez señala que “la equivocidad es la marca congénita de toda cultura” (106). La equivocidad entonces es originaria y es necesario que la filosofía la asuma, la piense y se piensa en ella. Los términos tienen más de dos significaciones y el lenguaje filosófico, en cuanto pertenece a un sistema de lengua, tampoco puede controlar esos sentidos irreductibles que tienen las palabras y la razón está en que las palabras y el lenguaje en general no son y no pueden ser jamás objetos absolutos, agrega Husserl.

Pharmakon, *hymen*, traza, *gramma*, “différance” (movimiento de juego que produce las diferencias) son términos que nos ayudan a comprender “los enclaves donde el discurso ya no puede dominar, juzgar, decidir entre lo positivo y lo negativo, lo bueno y lo malo, lo verdadero y lo falso” (*El tiempo de una tesis* 107). Es la serie o cadena de “indecidibles” o falsas unidades verbales, unidades de simulacro y términos ambivalentes que nos recuerdan las proposiciones de Gödel. La esencia de lo que ellos dicen sería por tanto indecible. El “suplemento” en la lectura de Rousseau (*De la gramatología*) sirve para designar a la vez “lo que se agrega” y “lo que hace las veces de”.

El *pharmakon*, a partir de la lectura del diálogo *Fedro* es un indecible y de esta manera “La farmacia de Platón” en *La diseminación* se nos presenta como un juego con la pluralidad de sentidos de

los términos griegos “pharmakon”, “pharmakeus” (mago, brujo, prisionero) aplicado a Sócrates a la vez como mago con sus encantamientos, pero acusado de corromper a la juventud, de envenenar. También “pharmakos” es “chivo expiatorio”. En síntesis, “el pharmakon es el movimiento, el lugar, el juego de la diferencia” (*La diseminación* 173), es el remedio y el veneno. La escritura, por ejemplo, sirve para recordar frente a la potencia de olvido de la memoria y de esta manera, contrariamente a lo que se ha creído, no podría ser secundaria o “suplementaria” en relación con una comunicación, la de la voz, palabra directamente pronunciada o escuchada. La escritura es originaria y no viene después de la palabra. De ahí que el concepto de archi-escritura es el que mejor podría expresar la afirmación por la cual toda forma de comunicación es ya esencialmente escritura.

¿En qué consiste la diseminación? En jugar con la pluralidad de sentidos haciendo circular los significados de un dominio a otro (de la filosofía a la lingüística, al psicoanálisis, a la mitología) hasta hacer estallar la noción misma de sentido, sentido primero o verdadero, que es el que fundamenta el discurso racional. El sentido de un texto es siempre el resultado de una intervención.

El juego produce efectos de sentido y el efecto de sentido representa una lectura siempre posible de un texto. “Cada texto es una máquina con múltiples cabezas de lectura para otros textos” sostiene Cristina de Peretti (10). Y sin duda el concepto de juego, de “acción recíproca” y aventura seminal son ecos de Nietzsche que se traducen en “la alegre afirmación del juego del mundo y de la inocencia del devenir, afirmación de un mundo de signos sin verdad, sin origen” (12), sin centro.

Oposiciones tradicionales de la filosofía occidental:

Una serie de oposiciones clásicas sobre las que ha girado el pensamiento occidental como palabra/escritura, naturaleza/cultura, presencia/ausencia, sensible/inteligible, literal/metafórico, fondo/forma, originario/derivado son instrumento de análisis que conducen a emprender una crítica de la metafísica. El trabajo de deconstrucción va a consistir primeramente en una inversión de la jerarquía presente en esa estructura tradicional de oposiciones y en un desplazamiento del orden conceptual que compromete también a la lingüística por la distinción

significante-significado concebido que metafísicamente es constitutiva de la noción de signo como unión de un significante que remite a un significado. Cuando escogí la palabra “deconstrucción”, le manifesté a un amigo japonés que “deseaba traducir y adaptar a mi propio discurso las palabras heideggerianas *Destruktion* o *Abbau*” (*Tiempo de una tesis* 24).

La obra *Glas*, en cada uno de los dos volúmenes lleva como subtítulo un mismo interrogante: *Que reste-t-il du savoir absolu?*, escrita a dos columnas (una para Hegel, otra para Genet), además de que revela una escritura muy singular, es una deconstrucción del espacio y de los conceptos en el espacio.

La pasión por la literatura se liga estrechamente a un trabajo teórico motivado por la lectura de André Gide, Nietzsche, Paul Valéry, y *Las ensoñaciones* de Rousseau. Curiosamente, Rousseau y Nietzsche son autores sobre los que Paul de Mann, representante de la deconstrucción en la Escuela de Yale y estudioso de la relación entre discurso filosófico y discurso literario, empezó a escribir haciendo de la lectura la categoría central de su deconstrucción.

Para el autor de *La escritura y la diferencia* es ese horizonte de la escritura el que lo ha llevado a *reflexionar* sobre la función del título en un texto escrito, el papel de la firma y las clases de firmas, y sobre todo el interrogante por la esencia de la lengua, su característica espectral que hace que, aunque estemos repitiendo la misma lengua, sin embargo, cada vez por la misma experiencia se nos aparezca como otra. Es así como a través de la relación con la literatura logra abordar problemáticas claramente filosóficas como la mentira, la ética de la responsabilidad y la transgresión del orden ético (a partir del relato de Abraham y el sacrificio de Isaac, por ejemplo). El eje de la lectura del *Mercader de Venecia* es el perdón y justamente la reflexión sobre el secreto y el perdón como lo imposible ponen en juego el pensamiento de Kierkegaard y la *Carta al padre* de Kafka.

“La experiencia de la lengua debería ser una experiencia común a la poesía y a la filosofía”. Esta aproximación entre poesía y filosofía por medio de la lengua nos sirve de pretexto para captar mejor el alcance práctico de la experiencia de los conceptos en y por la escritura tanto del lenguaje filosófico como del poético.

Obras citadas

- Agambem, Giorgio. *La comunidad que viene*. Pre-textos, 1996.
- Châtelet, François. *La philosophie des professeurs*. Grasset, 1970.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari. *¿Qué es la filosofía?* Anagrama, 1993.
- De Peretti, Cristina. *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*. Anthropos, 1989.
- Derrida, Jacques. *Clamor-Glas*. Oficina de Arte y Ediciones, 2015.
- Derrida, Jacques. *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1971.
- Derrida, Jacques. *Du droit à la philosophie*. Galilée, 1990.
- Derrida, Jacques. *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Proyecto A Ediciones, 1997.
- Derrida, Jacques. *Introducción a “El origen de la geometría de Husserl”*. Bordes, 2000.
- Derrida, Jacques. *La diseminación*. Fundamentos, 1997.
- Derrida, Jacques. *La escritura y la diferencia*. Anthropos, 1989.
- Derrida, Jacques. *Márgenes de la filosofía*. Cátedra, 1988.
- Flaubert, Gustave. *Bouvard y Pecuchet*. Random House, 2009.
- Habermas, J. *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus, 1989.
- Liotard, Jean François. *La postmodernidad explicada a los niños*. Gedisa, 1988.
- Maggiori, Robert. “Le programme philosophique de Derrida”. *Libération*, No. 32, 15 de noviembre de 1990.
- Meyer, Michel. *Qu'est-ce la philosophie?* Vrin, 2018.
- Negri, Antonio. *La Anomalía salvaje. Ensayo sobre poder y potencia en Spinoza*. Anthropos, 1993.
- Rorty, Richard. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra, 1983.
- Thuillier, Pierre. *Socrate fonctionnaire. Essai sur (et contre) l'enseignement de la philosophie à l'Université*. Complexe, 1970.
- Scavino, Dardo. *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Paidós, 2007.
- Vattimo, Gianni. *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 1987.

Un nuevo concepto de filosofía: entre Foucault y Derrida¹⁰

El presente trabajo se propone explorar el concepto de filosofía implícito o explícito en autores que ocupan un lugar importante en el pensamiento contemporáneo y, que además en ellos mismos la literatura ha jugado un papel tan considerable que hoy día sin ninguna vacilación se reconoce que es una forma de pensamiento. Son referentes en esta temática, Foucault y Derrida, ambos muy ligados al estructuralismo y postestructuralismo respectivamente, y con una actividad muy común como fue la de incursionar paralelamente en el acontecer de la literatura. Desde esa apertura, ambos se preguntan por la filosofía, entienden la filosofía, escriben filosofía, y nos plantean nuevas concepciones que, aunque problemáticas no por esto son despreciables.

En Derrida tiene lugar un desplazamiento metodológico. “Considerar también la filosofía como un género literario particular, que bebe de la reserva de una lengua, que dispone, fuerza o aparta un conjunto de recursos trópicos” (Derrida, *Márgenes de la filosofía* 334),

10 Texto inédito.

bien podría ser señal de que se trata de sacudir el discurso filosófico, tal como ha funcionado en Occidente, de “desestabilizar” y de desmontar conceptos, esquemas o presupuestos como aquel de la célebre distinción entre discurso filosófico y discurso de ficción, discurso filosófico (serio, riguroso) y discurso de ficción (no riguroso, imaginativo), lo que no quiere decir que se identifiquen. Aunque la filosofía no es para Derrida un conjunto de tesis o sistema de conceptos ni está expuesta en forma sistemática, sin embargo, la experiencia de su reflexión está marcada por la creación de neologismos y términos compuestos¹¹.

Bataille, Artaud, Mallarmé, Genet, Philippe Sollers son para el filósofo punto de apoyo, lo son también Platón, Hegel y la fenomenología; Rousseau, Saussure, Lévi-Strauss y André Leroi-Gourham en la producción de un nuevo concepto de escritura.

Pero no son únicamente los textos filosóficos y literarios sobre los que gira su reflexión. Es también la experiencia estética de Valerio Adami, de Van Gogh, de Titus-Carmel, es el trabajo en arquitectura de Bernard Tschumi y Peter Eisenman. Los siete círculos concéntricos de la revista *L'Arc* ilustran suficientemente el territorio localizado de los otros sobre los que Derrida se mueve como estrategia que expresa ampliamente el significado de situarse “en los límites del discurso filosófico” (*Positions*, 14), tanto al interior como al exterior del sistema, entre el texto y su exterior.

Sacudir, desordenar el discurso filosófico, muestra que este siempre ha funcionado como una reapropiación de su límite, esto es, de las relaciones entre filosofía y sistema de la lengua. “Si consideramos la historia de la filosofía como un gran discurso, una poderosa cadena discursiva, ¿no se sumerge en una reserva de lengua, reserva sistemática de una lexicología, de una gramática, de un conjunto de signos

11 Charles Ramond amplía el significado que tiene el trabajo constante de creación verbal en Derrida: las palabras no son trampolines para los conceptos sino obstáculos, trampas; poner en evidencia la ambigüedad de los conceptos, o crear la ambigüedad con neologismos “fabricados astutamente” (*différance*, por ejemplo) para demostrar que la fragilidad de los conceptos tradicionales de la filosofía caracterizan la empresa reconstructiva.

y de valores? Desde este momento, ¿no está limitada por los recursos y la organización de esta reserva?” (*Márgenes de la filosofía* 215).

La diseminación consiste en jugar con la pluralidad de sentidos haciendo circular los significados de un dominio a otro (de la filosofía a la lingüística, al psicoanálisis, a la mitología) hasta hacer estallar la noción misma de sentido, sentido primero o verdadero que es el que fundamenta el discurso racional. El sentido de un texto es siempre el resultado de una intervención.

Foucault, por su parte, entendió la filosofía como “toda actividad que tienda a suscitar un objeto nuevo para el conocimiento o la práctica —ya corresponda a la matemática, a la lingüística, a la etnología o a la historia” (Citado por Bellour 76). Y también es una ontología del presente y de nosotros mismos. Se trata de ver, dice, “qué es lo que en el presente produce sentido actualmente para una reflexión filosófica”. Actualidad significa, en el comentario de 1984 al texto de Kant *¿Qué es la Ilustración?*, asumir la pregunta en su singularidad como algo que nos toca a nosotros, que nos pertenece a cada uno como comunidad de la que hacemos parte. En otro sentido, especialmente en relación con los mecanismos de exclusión, la actualidad se refiere a un acontecimiento que no solamente produce discursos, comportamientos, instituciones, sino además se prolonga hasta nosotros en el presente. La ontología del presente, en lugar de una analítica de la verdad, lleva a la pregunta: ¿qué somos nosotros hoy?, ¿qué podemos ser? Finalmente, en el contexto de la problematización de las formas de subjetividad, el poder y las prácticas de libertad, la actividad filosófica es la posibilidad de pensar distinto como trabajo crítico del pensamiento. La problematización consiste en interrogarse sobre la forma como algo se constituye históricamente en objeto de pensamiento moral, científico, político, a qué preocupaciones intenta dar respuesta y qué estrategias están presentes, por qué tales reglas de acción, etc.

Aunque parezca una paradoja, observa Judith Revel, el concepto foucaulteano de biopolítica está anclado hacia la década de los setenta en los escritos literarios de la década anterior. Podríamos decir, entonces, en el desarrollo de esta afirmación sobre el nacimiento literario de la biopolítica, que un punto de partida es el análisis de los diferentes

estatus del lenguaje, comenzando por la constatación de que no hay lenguaje sino lenguajes, el interés por la lingüística y la gramática general para cuestionar enseguida el principio de unidad del campo lingüístico. Por otra parte, el análisis literario, la arqueología, harán pensar en la exterioridad y heterogeneidad del discurso. Comprendemos, entonces, cómo la dicotomía lengua —habla es remplazada por discurso— lenguaje, pero ya no en términos de referentes y de palabras que remiten a objetos. El *Discurso* como práctica de formación de los objetos y no como conjunto de signos o expresión de pensamiento de un sujeto que habla, es ese lugar común, ideológico, entre la historia y la filosofía, o entre la ciencia y el lenguaje.

Paralelamente a la lectura de Raymond Roussel, redacta Foucault *Historia de la locura en la época clásica* y publica *El nacimiento de la clínica*, en el que al final del prefacio condensa una profunda enseñanza filosófica que a la vez complementa la idea de filosofía: “Lo que cuenta en los pensamientos de los hombres no es tanto lo que han pensado, sino lo *no-pensado*” (15). La actividad filosófica no consiste en legitimar o repetir simplemente lo que otros ya han dicho o pensado. De ahí su interés filosófico por incursionar en ese nuevo modo de ser de la literatura personificado en Raymond Roussel, el “excéntrico bien razonable”, por sus obsesiones y fantasías surrealistas.¹² *Cómo escribí algunos libros míos*, obra póstuma y breve le inspiró un extenso escrito en el que la categoría “experiencia”, la experiencia del lenguaje le revela una relación diferente del lenguaje con la literatura no muy lejana de la que establece entre lenguaje y locura, entre obra y locura. El texto, además, da cuenta de un procedimiento utilizado en la composición de sus textos recomendado a futuros escritores. Consiste, en primer lugar, en escoger dos palabras semejantes por su fonética, por ejemplo, *billard* (billar) y *pillard* (bandido). Enseguida les agrega a cada una (*billard* y *pillard*) palabras idénticas con sentidos diferentes y crea dos frases:

12 Raymond Roussel (1877-1933). Nacido en París, falleció en Palermo por un exceso de estupefacientes. Abandonó los estudios de música y se dedicó al teatro, a la experiencia de la literatura. A los diecisiete años escribió el poema “Mon âme”.

1ª. *Les lettres du blanc sur les bandes du vieux billard...* (Las letras escritas con tiza en las bandas del viejo billar).

2ª *Les lettres du blanc sur les bandes du vieux pillard* (Las cartas del hombre blanco sobre las hordas del viejo bandido). *Lettres* = cartas, *blanc* = hombre blanco, *bandes* = hordas guerreras.

El punto de partida del método son las dos palabras *billard* y *pillard* a las que se les añaden palabras idénticas, pero con diferentes sentidos: *lettres* (en sentido tipográfico) en la primera frase, y *lettres* en el sentido de “cartas” en la segunda. Encontradas las dos frases se propone escribir un cuento que pudiera comenzar con la primera y terminar con la segunda, y efectivamente el cuento al que se refiere muestra que ahí se encuentran los elementos fundamentales de *Impresiones de África*, escrito diez años después¹³, que la aproximación entre *billard* y *pillard* es su origen básico. “Busqué otras palabras relacionadas con *billard* para emplearlas en un sentido distinto... una palabra que pudiera añadirse a la palabra *bandes*... a la palabra *blanc*” (Roussel, *Cómo escribí algunos libros míos* 26) son expresiones que complementan el método y en cierta manera dejan ver que un significante idéntico puede producir diferentes efectos de sentido en relación con las cosas, que no hay una planicie uniforme de las palabras y las cosas o equivalencia directa del mundo de las cosas con el de las palabras. Más que el aspecto narrativo, lo que importa destacar es el papel determinante de la imaginación y ante todo del lenguaje.

¿Por qué Foucault escribe todo un libro sobre Raymond Roussel? es una pregunta de Pierre Macherey que va más allá de lo literario si se tiene en cuenta el poco reconocimiento de Roussel entre los mismos surrealistas y la escasa aceptación de sus primeras obras entre el público. “El umbral y la clave”, “Las bandas del billar”, “Rima y razón”, “Aspas, mina, cristal”, “La metamorfosis y el laberinto”, “La superficie de las cosas”, “La lente vacía”, “El sol encerrado”, son ciertamente

13 Para seguir todo el relato véase p. 25 y siguientes de *Cómo escribí algunos libros míos*.

una guía de capítulos trazada para comprender una obra secreta y al mismo tiempo reveladora “de la verdadera fuerza subterránea de donde brota el lenguaje”, de desdoblamiento del lenguaje y de movimiento del juego entre sentido primitivo de la palabra y las posibilidades de nuevos sentidos.

Todo el análisis se apoya precisamente en el desdoblamiento de las palabras, el uso lúdico del lenguaje cotidiano o juego de metagramas, y estos a la vez como verdad y máscara del lenguaje. En el análisis de la obra de Roussel podemos encontrar la realización de una experiencia del lenguaje, concluye Foucault¹⁴. Varios argumentos confluyen en esta dirección:

- Hacer mover las palabras para traspasar el uso que hacemos del lenguaje cotidiano es una experiencia que implica ruptura con la función de repetir el pasado y las cosas. “Roussel sabía muy bien que nunca se dispone de un modo absoluto del lenguaje. Y que éste se burla del sujeto que habla, en sus repeticiones y desdoblamientos” (Foucault, *Raymond Roussel* 46). El hecho mismo de hablar y escribir queda puesto en cuestión, así como la equivalencia del mundo de las cosas y el de las palabras, pues “el no ser que circula en el interior del lenguaje está lleno de cosas extrañas” (58).
- No hay continuidad entre pensamiento y lenguaje. El lenguaje no está hecho para decir las cosas, pues las cosas que dice no son necesariamente aquellas que piensa, y con mayor razón el lenguaje literario, que por naturaleza se hunde en espacios laberínticos. “Como todo lenguaje literario es destrucción violenta de la resaca cotidiana” (59).
- La escritura es una actividad lúdica que se logra por el juego con los efectos de sentido, las variaciones puramente verbales,

14 Experiencia en el sentido de un cruce del lenguaje con la dinastía de lo improbable, con lo que no se puede traspasar, lo imposible, que en el campo literario “en realidad nos coloca al frente de la locura, la muerte, la noche, la sexualidad, que en la espesura del lenguaje abre su propio espacio de habla”, precisa Judith Revel (32).

la armazón de la intriga, la puesta en acción de los personajes, y de esta manera es también una experiencia de pensamiento.

Pero la literatura para Foucault no está hecha simplemente de un lenguaje, de un texto hecho con palabras; con todo, expresa “no es aquel hecho bruto de lenguaje... La literatura, en sí misma, es una distancia socavada en el interior del lenguaje” (*De lenguaje y literatura* 66), está hecha de fábula¹⁵ y esta “en un lenguaje que es ausencia, que es asesinato, que es desdoblamiento, que es simulacro”. El simulacro, agrega, es todo el ser de la literatura (73). Definición que explica bien la introducción de la categoría *Ontología del lenguaje* junto al propósito de ocuparse del ser de la literatura como retorno precisamente al ser del lenguaje¹⁶.

- Pierre Macherey, en el texto *¿En qué piensa la literatura?*, hace un planteamiento muy interesante en la relación vida-pensamiento-obra de Raymond Roussel, viendo en sus obras la manifestación de una gran verdad que no surge de la enfermedad ni de los problemas psiquiátricos en el escritor, en el individuo Roussel, como lo afirmara el Dr. Pierre Janet. La gran verdad es literaria, es decir:

Roussel estuvo enfermo en el lenguaje, de una enfermedad que es la del lenguaje mismo, enfermedad de la cual la literatura exhibe ejemplarmente las huellas... al invertir la relación que mantenemos con el lenguaje y al mismo tiempo con el mundo, reveló su otra faz, mostró el desatino de nuestra razón, al indicar el precio que hay que pagar para hablar de las cosas razonablemente. (259)

Además de Roussel, la reflexión de Foucault se centra en autores que agrupa con la denominación “el pensamiento del afuera”, muy concretamente en primer lugar Maurice Blanchot, y luego Pierre Klossowski y Georges Bataille. El “afuera” es entendido no como lo exterior

15 La fábula es algo que se cuenta y que solo existe en el relato, precisa Klossowski. Son fábulas la religión, el arte, la historia, la ciencia.

16 Expresión utilizada por Foucault y desarrollada ampliamente en *De lenguaje y literatura*.

al pensamiento mismo, sino como la experiencia de la disociación entre el *yo pienso* y el *yo hablo*, por la cual desaparece el sujeto que habla y el lenguaje debe escapar a la representación. Ese movimiento del “afuera” es como afirmar una subjetividad sin identidad o una posibilidad hablante sin necesidad de estructuras pre-establecidas y formalizadas.

Bataille, Blanchot y Klosowski son autores por los que Foucault transitó insistentemente en la década de los sesenta y en la búsqueda del “afuera” le permitieron pensar de un modo distinto, en cierta manera le hicieron salir de la filosofía y contribuyeron, según él, a volver “más permeable la frontera entre lo filosófico y lo no filosófico”. Es en ese espacio donde la categoría de lo “creativo” como potenciador de la vida se puede leer siguiendo otro eje de articulación, es con estos escritores y pensadores admirables en los que la fuerza expresiva suscita nuevas reflexiones, especialmente Georges Bataille, *Sobre Nietzsche. Voluntad de suerte; Nietzsche y el círculo vicioso* de Pierre Klossowski; *La risa de los dioses* de Maurice Blanchot.

“Si alguien me preguntara qué somos —expresa Bataille en la conclusión a la obra *El erotismo*— le respondería de todas maneras: esa apertura a todo lo posible, esa espera que ninguna satisfacción material calmará y que el juego del lenguaje no sabría engañar” (375-376). Juego del lenguaje no es otra cosa que una relación pática con las cosas, con el mundo. Desde esta perspectiva, la obra de Bataille surge de un testimonio personal en el que no se podrían desligar el filosofar y el vivir. Así pues, en forma de reproche se pregunta “¿qué significa la reflexión del ser humano sobre sí mismo y sobre el ser en general, si permanece ajena a los estados de emoción más intensos?” (349), e inmediatamente define la filosofía como la suma de los posibles en el sentido de una operación sintética. Definición que parecería retomar el concepto leibniziano de posible como lo que no implica contradicción, pero que explícitamente se reclama de Hegel por la idea de síntesis y con el ingrediente de que solo se puede considerar el erotismo de manera dialéctica. Esta definición aparece repetida en la misma página como si se tratara de lograr una precisión mayor, pero se vuelve problemática a partir de Hegel y del proceso de reunir y a la vez separar lo que procede de la experiencia, lo inmediato. Aun reconociendo en Hegel que la filosofía es un desarrollo en el tiempo no queda exenta de la

subordinación. En síntesis, esa suma de los posibles (el éxito, el fracaso, la elección y el capricho, el interés y el capricho) como operación sintética es quimérica por cuanto choca con lo que denomina “el extremo de los posibles” o la experiencia de los estados extremos, que a la vez son los extremos de la vida. Una filosofía es una expresión individual y no de la humanidad, por esto le reprocha a la filosofía que siga siendo demasiado formal o escolar.

El animal se caracteriza por la inmediatez o inmanencia y porque carece de autonomía en su relación con los objetos, leemos en su *Teoría de la religión*. Siguiendo el derrotero hegeliano de Bataille, el hombre se distingue del animal por la conciencia de la muerte y por el trabajo, es en el trabajo donde aparece el sujeto. El erotismo como aspecto inmediato de la experiencia interior es lo propio del hombre y lo diferencia de la sexualidad animal por la discontinuidad. Ahora bien, en esta perspectiva de caracterización de la vida humana por el erotismo y la conciencia de la muerte en oposición a la vida animal, instintiva y determinada por la sexualidad, las prohibiciones (incesto, desnudez) se oponen a la vida humana, son restricciones a la sexualidad humana; paradójicamente, un segundo término, la transgresión de lo prohibido, no es negación de la prohibición, sino superación y complemento.

Refiriéndose a *Historia del ojo* y *Madame Edwarda*, Foucault¹⁷ destaca cómo estas obras rompieron el hilo del relato para contar lo que nunca había sido contado, lo que significa una innovación literaria marcada por el surrealismo, el hegelianismo sin reserva (Derrida) y el intercambio entre ficción y especulación (Macherey). Valga mencionar el pensamiento simbólico de “El lenguaje de las flores” y el poder de las asociaciones en *Historia del ojo*: “globo de noche” para la cavidad craneana, “globo blanco “encerrado en su noche, el ojo ligado a imágenes tauromáquicas, el ojo como un volcán en erupción, el ojo como símbolo del sol deslumbrante.

Hay un problema filosófico inicial que Bataille se plantea como poeta, escritor de novela y de relatos escandalosos, como autor de

17 “Prefacio a la transgresión” es el homenaje que le hizo Foucault en la revista *Critique*, 1963. Es un documento que destaca la importancia filosófica y literaria de Bataille.

escritos políticos sobre el fascismo y desde luego como filósofo: ¿cómo salir de la situación humana?, interrogante que hace parte de la idea misma de filosofía como pensamiento de movilidad y actividad que nunca termina. “Una filosofía no es nunca una casa, sino una obra en construcción”, comienza afirmando en *Teoría de la religión* (15), porque la característica esencial del pensamiento es el inacabamiento.

Una reflexión sobre el cuerpo y el deseo como lugar privilegiado para encontrar todos los lenguajes posibles o diversidad de formas heteróclitas como el sueño, el diario, la discusión teológica, el episodio mitológico, está presente en Pierre Klossowski¹⁸.

El simulacro, las figuras-simulacros (el demonio como simulación de Diana, el demonio intermediario, el ciervo Acteón) estimulan la existencia y a la vez desestimulan la identidad de los personajes. Diana y Acteón son dos palabras evocadoras de muchas cosas, formas, situaciones y, por supuesto, por el uso de un lenguaje de significados movibles que traspasan lo corriente, lo cotidiano. Desde esta perspectiva, Klossowski se pregunta cómo describir la posición filosófica de Sade y cómo abordar el pensamiento de Sade frente al desfase del sadismo de Sade en sus novelas, es decir, cómo llegar al significado que pueda tener el pensamiento y la escritura ante el sentir y el actuar precisamente cuando es el gesto perverso, la transgresión de las normas lo que hay que interpretar.

Obras citadas

Bachelard, Gaston. *El aire y los sueños*. Fondo de Cultura Económica, 1958.

Bataille, Georges. *El erotismo*. Tusquets, 1988.

Bataille, Georges. *La literatura y el mal*. Taurus, 1981.

Bataille, Georges. *Sobre Nietzsche. Voluntad de suerte*. Taurus, 1981a.

Bataille, Georges. *Teoría de la religión*. Taurus, 1981.

Bataille, Georges. *Historia del ojo*. Tusquets, 1989.

Bataille, Georges. *Madame Edwarda*. Tusquets, 1988.

18 Pierre Klossowski (1905-2001). Autor de varias obras y traductor de Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein, Benjamin, Kafka y Virgilio.

- Blanchot, M. *La risa de los dioses*. Taurus, 1976.
- Bellour, Raymond. *El libro de los otros*. Anagrama, 1971.
- Derrida, Jacques. *Márgenes de la filosofía*. Cátedra, 1989.
- Derrida, Jacques. *La diseminación*. Fundamentos, 1997.
- Derrida, Jacques. *Glas*. Galilée, 1975.
- Derrida, Jacques. *La escritura y la diferencia*. Anthropos, 1992.
- Foucault, Michel. *De lenguaje y literatura*. Paidós, 1996.
- Foucault, Michel. *Historia de la locura en la época clásica*.
- Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad II: El uso de los placeres*. Siglo veintiuno, 1986.
- Foucault, Michel. *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Foucault, Michel. *Raymond Roussel*. Siglo veintiuno, 1973.
- Klossowski, Pierre. *Nietzsche y el círculo vicioso*. Seix Barral, 1972.
- Klossowski, Pierre. *Sade mon prochain*. Éditions du Seuil, 1947.
- Klossowski, Pierre. *Nietzsche y el círculo vicioso*. Arena Libros, 2004.
- Klossowski, Pierre. *Le bain de Diana*. Pauvert, 1956.
- Klossowski, Pierre. *Les lois de l'hospitalité*. Gallimard, 1965.
- Klossowski, Pierre. *El Baphomet*. Mercure de France, 1965.
- Macherey, Pierre. ¿En qué piensa la literatura? Universidad Nacional de Colombia, Embajada de Francia, Siglo del Hombre editores, 2003.
- Ramond, Charles. *Le vocabulaire de Derrida*. Ellipses, 2001.
- Raymond, Roussel. *La doublure*. Gallimard, 2013.
- Raymond, Roussel. *Impresiones de África*. Alphonse Lemerre, 1910.
- Raymond, Roussel. *Locus solus*. Alphonse Lemerre, 1914.
- Raymond, Roussel. "Mon Amé". *Le Gaulois du dimanche*, 12 de julio de 1987.
- Raymond, Roussel. *Cómo escribí algunos libros míos*. Tusquets, 1973.
- Revel, Judith. *Le vocabulaire de Foucault*. Ellipses, 2002.

